EDUCACIÓN SOCIAL

DIEGO SILVA BALERIO

EXPERIENCIA NARRATIVA ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS POR PROTECCIÓN

EDITORIAL UOC

Experiencia narrativa

Experiencia narrativa

Adolescentes institucionalizados por protección

Diego Silva Balerio

EDITORIAL UOC

Director de la colección Manuales (Educación social): Eva Bretones y Segundo Moyano

Diseño de la colección: Editorial UOC
Diseño de la cubierta: Natàlia Serrano

Primera edición en lengua castellana: julio 2016
Primera edición digital (epub): enero 2017

© Diego Silva Balerio, del texto

© Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL), de esta edición, 2016
Rambla del Poblenou 156, 08018 Barcelona
http://www.editorialuoc.com

Realización editorial: Oberta UOC Publishing, SL
Maquetación: Huygens editorial

ISBN: 978-84-9116-340-4

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño general y de la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación, de fotocopia o por otros métodos, sin la autorización previa por escrito de los titulares del *copyright*.

Autor

Diego Silva Balerio

Educador social, Magister en Psicología y Educación, Especializado en gestión de instituciones educativas. Investigador en temas de educación social, sistema de protección y sistema penal juvenil.

Profesor de Pedagogía Social y del Área de las Prácticas de la carrera de Educación Social en Montevideo (Uruguay). Profesor/colaborador en la Universitat Oberta de Catalunya.

Coordinador del Programa de Autonomía de La Barca dirigido a adolescentes y jóvenes institucionalizados por protección que se encuentran en proceso de egreso.

A Andrea, Catalina y Lautaro, anclaje familiar irremplazable.

A Teresa Balerio, mi madre, quien batalló incansable durante mi adolescencia para que terminara la educación secundaria. Más tarde, ese límite me permitió encontrar placer en estudiar.

A las y los colegas de educación social que generosamente compartieron sus saberes para la investigación.

EL INSTANTE

¿Dónde estarán los siglos, dónde el sueño de espadas que los tártaros soñaron, dónde los fuertes muros que allanaron, dónde el Árbol de Adán y el otro Leño?

El presente está solo. La memoria erige el tiempo. Sucesión y engaño es la rutina del reloj. El año no es menos vano que la vana historia.

Entre el alba y la noche hay un abismo de agonías, de luces, de cuidados; el rostro que se mira en los gastados espejos de la noche no es el mismo.

El hoy fugaz es tenue y es eterno; otro Cielo no esperes, ni otro Infierno.

Jorge Luis Borges *Obra poética, 2*

Di un cuerpo. Donde ninguno. Sin mente. Donde ninguna. Al menos eso. Un sitio. Donde ninguno.Para el cuerpo. Que esté. Que entre. Salga.Vuelva. No. No se sale. No se vuelve. Sólo se está.Dentro. Dentro aún. Quieto.Todo de antes. Nada más jamás. Jamás probar.Jamás fracasar. Da igual. Prueba otra vez. Fracasa otra vez. Fracasa mejor.

Samuel Beckett *Worstward Ho* [Rumbo a peor]

El educador aspira a lo general; pero el alumno es un individuo particular.

(Herbart, 1946:55)

Capítulo I

Comenzando, entre multiplicidades…

…los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. Esta responsabilidad no se impuso de modo arbitrario a los educadores, sino que está implícita en el hecho de que los adultos introducen a los jóvenes en un campo que cambia sin cesar. El que se niegue a asumir esta responsabilidad conjunta con respecto al mundo no tendrá hijos y no se permitirá a esa persona tomar parte en la educación.

En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad. La autoridad del educador y las calificaciones del profesor no son la misma cosa. Aunque una medida de calificación es indispensable para tener autoridad, la calificación más alta posible nunca genera autoridad por sí misma. La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice: «Este es nuestro mundo».

(Arendt, 1996: 201)

Este libro nace de una sensación de indignación, de la observación constante de acciones institucionales que arruinan el presente de muchos adolescentes, hipotecando su porvenir, producto de modalidades de gestión de la institucionalización en el sistema de protección que fortalecen los procesos de *desculturización* (Goffman, 1972). Se trata de una expresión de los afectos de un *cuerpo vibrátil* (Rolnik, 2003) de un malestar orgánico e intelectual, una sensación de injusticia por el lugar del Otro, por la posición a que son expuestos por responsabilidad de la burocracia protectora.

A partir de esta posición, la praxis pedagógica se configura como discurso-acción que observa, analiza y delimita la situación particular de institucionalización en dispositivos tutelares, crea propuestas socioeducativas para planificar y alterar las condiciones de producción de la experiencia de los adolescentes. Un educador social en este tipo de dispositivos deviene un artesano disidente, ya que la configuración e instalación de la propuesta pedagógica solo es posible en un ensamblaje a medida que, caso por caso, disloque la inercia endogámica. Se trata de una tarea en conjunto con el adolescente desde la discrepancia con los efectos que produce el sistema en que está inmerso.

Uno de los lugares del vínculo del educador con cada adolescente es concibiéndolo como un sujeto tríadico, asumiendo una relación de complicidad, de rebeldía con ese mundo, pero que apuesta a la construcción de otros escenarios posibles. En el mismo sentido paradojal con que pensamos el lugar de la educación en su orígenes etimológicos *educare* (sacar, extraer) y *educere* (instruir, formar), pone de relieve dos acciones distintas y supuestamente opuestas caracterizadas por extraer de las capacidades del sujeto y a la vez formar e instruir transfiriendo saber. En esta puja de sentidos, optamos por una posición de convivencia de ambas formas de concebir la educación.

En la relación educativa que entabla el educador con el adolescente institucionalizado, que

contraría en parte la cita de Hannah Arendt en el epígrafe, asumimos que el educador es el representante del mundo, claramente, es un adulto, y lo hace frente a los recién llegados, pero lo representa en disidencia con el mundo injusto, desigual y deshumanizante. Representa en una posición paradojal que combina, en situación de conflicto, la autoridad del mundo adulto y de la cultura. Expresa una disidencia radical respecto a la posición dominante en relaciones intergeneracionales injustas y adulto-céntricas que hegemonizan las formas de relación social con las nuevas generaciones, y fundamentalmente con los adolescentes pobres.

Se trata de una complicidad que se ejerce con la trasmisión de comprensión de la *condición humana* (Morin, 2012), que asume las incertidumbres del mundo, y promueve la aceptación y toma de conciencia lúcida de su situación para transformarla. En cierto sentido, esta estrategia es una de las expresiones de la función de la educación como desmitificadora, que opera para desnaturalizar las relaciones de desigualdad.

1. Del triángulo herbartiano al poliedro irregular

Algo de fascinación siempre me generó la imagen que define a la educación, y a la educación social en particular, como una relación ternaria (Núñez, 1990) entre sujeto, agente y la cultura. Remite a ideas del pedagogo alemán Herbart, quien en los primeros años del siglo XIX propenderá por la construcción de una relación educativa mediada por la cultura. La siguiente imagen expresa gráficamente esta construcción conceptual que ha permeado los sistema educativos en todo el mundo.

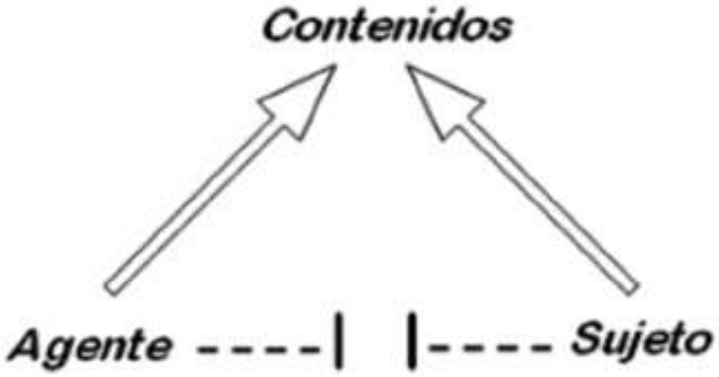

Figura 1

Esta idea explica de forma sencilla, y mundialmente aceptada, la relación educativa que triangula entre un educador, un sujeto de la educación y una porción de saber. Pero la simplicidad de esta verdad configura una *caja negra*, en la medida que «…está sujeta a un proceso que vuelve completamente opaca la producción conjunta de los actores y los artefactos.» (Latour, 2001: 219) La simpleza de una idea expresa una potencia universal para dar cuenta de un fenómeno educativo donde se relacionan tres elementos, dos sujetos y una terceridad de los une. No se trata de una relación intersubjetiva cara a cara, o una relación entre sujetos, sino otra cosa, otro tipo de vínculo donde la cultura marca una posición

asimétrica entre esos sujetos. Esa desigualdad propia de la relación con el saber establece reglas particulares en el juego de la educación. Tradicionalmente veríamos este lazo con posiciones fijas: el educador representa el saber y el educando el deseo de saber. Pero nos proponer realizar un ejercicio de *descajanegrizar* esta verdad pedagógica, para sugerir otro ensamblaje donde se articule una multiplicidad de elementos para comprender las dinámicas relaciones en una práctica educativa con adolescentes que se encuentran institucionalizados.

La figura con que vamos a representar el nuevo montaje es un poliedro irregular, un cuerpo geométrico tridimensional con caras de diferentes dimensiones. A continuación vemos un ejemplo:

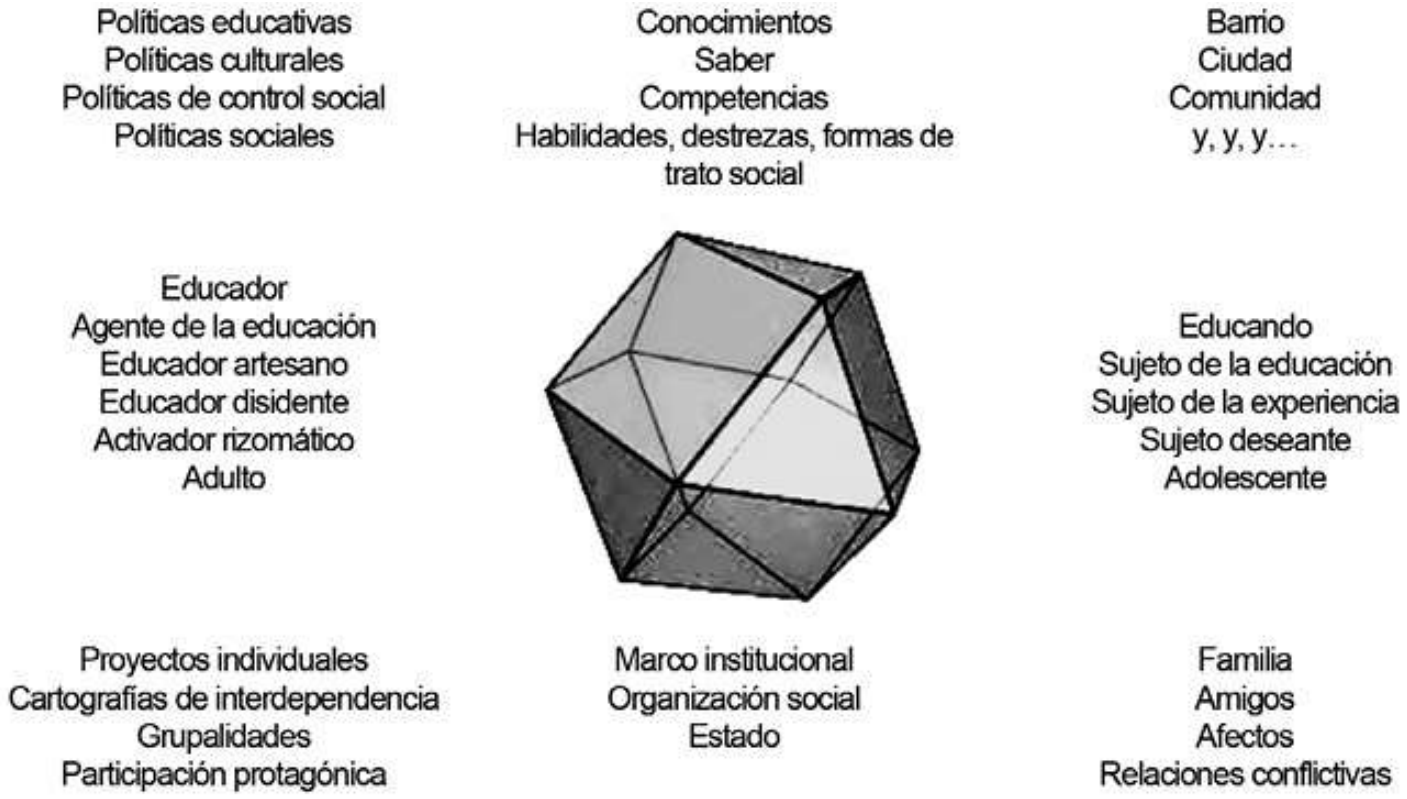

Figura 2

En la figura encontramos relacionados de forma tridimensional un conjunto de elementos en posiciones espaciales diversas. Que representan tramas de interacción más complejas entre los sujetos: educando, sujeto de la experiencia, sujeto de la educación o sujeto de deseos, educador; agente de la educación, educador artesano o disidente; la cultura; los marcos institucionales de protección, de promoción social y educativa; los escenarios sociales; la ciudad; las relaciones afectivas, parentales, e institucionales de los sujetos; las políticas sociales, educativas, de control social, y, y, y, … –como proponen Deleuze y Guattari en *Mil mesetas*–.

Propondremos en el último capítulo realizar una ejercicio de *composición* (Latour, 2001) que responda a la pregunta ¿Quién realiza la acción educativa?, lo obvio es responder el educador… pero la respuesta no es tan evidente.

Bibliografía

Arendt, Hannah (1996). Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (2006). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.

Goffman, Erving (1972). *Internados: ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Latour, Bruno (2001). *La esperanza de pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

Morin, Edgar (2012). *Los siete saberes necesarios para la educación de futuro*. Barcelona: Paidos.

Núñez, Violeta (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

Capítulo II

Reflexiones pedagógicas desde (y sobre) un margen

Proponemos delimitar un conjunto de conceptos y reflexiones desde el campo disciplinar de la pedagogía social, para analizar las prácticas socioeducativas que se proponen a los adolescentes institucionalizados por protección que son tutelados por el Estado. Se trata de una lectura que analiza este problema desde el margen, desde Latinoamérica como escenario de producción tardío de procesos de disciplinamiento configurados en Europa. Y sobre adolescentes a los que la sociedad ubica en los bordes de la inclusión/exclusión. Nos posicionamos en la incomodidad de este lugar, para desplegar potencia reflexiva que active un cambio en las formas de relacionamiento intergeneracional con los más jóvenes.

En el siglo XIX con la organización del Estado-nación se comienza un proceso de institucionalización de la infancia y la adolescencia que no contaba con un respaldo familiar, y que socializaban en el espacio público. El trabajo, la mendicidad, la recreación, la trasgresión de ley aparecen como actividades que son realizadas en las calles, plazas y zonas comerciales. La emergencia de un proceso civilizatorio funcional al desarrollo del Estado y el capitalismo, instalan mecanismos de regulación y gobierno de las poblaciones que no eran gobernadas eficazmente por la familia y la escuela.

La instrucción y el disciplinamiento devienen en funciones estatales desde las cuales se relaciona con la infancia y la adolescencia. Aunque los mecanismos institucionales fueron diversos, para algunos la familia y la escuela serán las instituciones reguladoras. En cambio, ese resto que no aceptaba o no se ajustaba a las pautas de convivencia socialmente esperables serán normalizados, en ocasiones de forma brutal por parte de tribunales de menores y de la privación de libertad en instituciones asilares. La finalidad es alcanzada, como certeramente expresará Barran (1998), mediante dos métodos de «convertir al niño ‘bárbaro’ en niño dócil, aplicando al estudio y pudoroso: la vigilancia externa y la culpabilización interna, el mirar de la autoridad y el mirarse como trasgresor». Así se montaron diversos dispositivos institucionales distintos de la escuela, para controlar y reprimir a niños y adolescentes que cometían delitos, estaban en las calles o habían sido abandonados por su familia. La teoría pedagógica se ocupó marginalmente de este tipo de prácticas, ya que su reflexión se dedicó de forma casi exclusiva de la escuela.

En este escenario, se producen un conjunto de operaciones de actores sociales e institucionales que configuran una situación de segregación que tiene efectos negativos en la trayectoria de los adolescentes, expresado fundamentalmente por la separación, el aislamiento, la pérdida de espacios de intercambio normalizados, que genera de forma simultánea la configuración de vínculos sociales, cuasi exclusivos, con pares segregados.

Si bien nos referimos a prácticas socioeducativas desde una perspectiva de la pedagogía social, aunque como disciplina organizada es de reciente configuración, las prácticas que nos

ocupan, en Latinoamérica, se fundaron hace más de ciento cincuenta años. Nos remitimos a un conjunto de funciones sociales existentes desde el nacimiento del Estado-nación. Han sido contemporáneas a la creación de la escuela, tal como emerge claramente de la investigación realizada sobre la historia de control social a la niñez (Grezzi, et al. 1990). Allí se sostiene que el *control* de la niñez y la adolescencia «…va desde la espada del conquistador hasta el juez de turno, pasando por la arbitrariedad del padre-patrón, al poder divino del teniente cura y la sabiduría convencional del escriba-educador. Todos ellos juzgaron y sentenciaron, todos fueron tribunal y verdugo». (Grezzi, et al. 1990: 136)

El proceso de control introyectó una *estructura de valores y metas* sociales que la mayor parte de las veces

> «...fue impuesta a sangre y fuego; en otras ocasiones se usó la persuasión. El indio aprendió a ser chusma, y el blanco a considerarlo así. El negro supo ser esclavo y el liberto transformarse en negro chico; los blancos siguieron siendo amos desde chicos. Pero ser amo requirió un aprendizaje, igual que para ser señora, primero había que ser de amita, o sea, damita. Luego la dama adulta podría ya juzgar a la lavandera que había aprendido ya a aceptar las decisiones del poder, dejando debida constancia: imprimiendo su dedo pulgar. Algunos niños crecieron suficientemente letrados como para ser jueces, mientras otras y otros ya aprendieron desde niños a desempeñar el papel de juzgados. La conquista, la familia, la iglesia, el modo de producción y el Estado, fueron los grandes mediadores de este proceso». (Grezzi, et al. 1990: 136)

Aquí observamos el germen de las relaciones de dominación, de la cultura de lo socialmente aceptado: los niños en sus familias burguesas; y lo condenable, lo abyecto: niños y adolescentes que son segregados por razones de origen étnico, socioeconómico, cultural, educativo y familiar.

Sobre esta perspectiva higienista se estructuró el formato de control institucional ejercido conjuntamente por la familia, la iglesia y el Estado en diferentes dosis según el período histórico del que nos ocupemos. Si bien la iglesia católica tuvo una función preponderante en la fundación de estos dispositivos institucionales, el proceso de secularización de principios del siglo XX impulsó progresivamente una mayor participación del Estado.

Anthony Platt en *Los «salvadores del niño»* o *la invención de la delincuencia* analiza el proceso dado en los Estados Unidos donde se construye una institucionalidad dual para tramitar indiferenciadamente el abandono y la delincuencia. En abril de 1889 se apruebe una ley para «…reglamentar el tratamiento y control de los niños dependientes, descuidados y delincuentes.» (Platt, 1997:149)

Si bien se podrían poner muchos ejemplos sobre la forma en que se va configurando la división en cada generación entre los niños y adolescentes y los menores. Este oficiará de mecanismo clasificatorio hasta la actualidad para delimitar la población principal de la educación social. Se clasifica a la infancia y la adolescencia en dos categorías que serán puestas en juego a partir de diferenciar la institucionalidad y la racionalidad para pensar y operar sobre los problemas. Para los niños, la escuela y la familia como matriz de socialización y para los menores, el tribunal de justicia y el encierro en instituciones de protección y castigo. De allí en más, la categoría ambigua de «menores materialmente y moralmente abandonados y delincuentes» será la síntesis de una perspectiva y una maquinaria

que opera sobre un conjunto de niños y adolescentes nacidos en sectores populares.

Desde fines del siglo XIX con la aparición de los mandatos institucionales orientados a la instrucción y disciplinamiento de un conjunto de los niños, niñas y adolescentes se van imponiendo las pautas de convivencia socialmente esperables. José Pedro Barran (1998) expresaba, acerca de ese período caracterizado por la impronta civilizatoria, que se persiguió el objetivo trasformar al niño *bárbaro* en un niño *dócil* y para ello se requirió de dos operaciones simultaneas, la *vigilancia externa* y la *culpabilización interna*. Así se montan dispositivos institucionales para responder a estas situaciones de «marginación social», donde se controla el comportamiento e introyecta la culpa por la situación en que viven. Esto será una constante en el relacionamiento donde se consolida la desresponsabilización del mundo adulto e institucional sobre las experiencias de vulneración de derechos que sufren niños y adolescentes.

Sobre este punto García Méndez da cuenta de la diferencia sociocultural que se establece en el interior del universo de la infancia «…entre aquellos que permanecen vinculados a la escuela y aquellos que no tienen acceso o son expulsados de ella es tal, que el concepto genérico infancia no podrá abarcarlos. Los excluidos se convertirán en menores. Para la infancia, la familia y la escuela cumplirán las funciones de control y socialización. Para los menores será necesaria la creación de una instancia diferenciada de control socio-penal: el tribunal de menores.» (García Méndez, 1994)

Por tanto, los niños a la escuela y los menores a los institutos de contención-rehabilitación. La sustitución de las instituciones familiares y escolares por otras que administran dosis indeterminadas de protección-represión configura mucho más que una clasificación institucional, «…se trató mucho más de la introducción de una cultura socio-jurídica de la protección-represión, que de una implantación institucional sistemática.» (García Méndez, 1994)

Esta perspectiva es estable durante todo el siglo XX, basta recorrer las páginas del clásico *Los Hijos de Estado* de Luis Eduardo Morás donde se destaca

> «…la preocupación por convertir los hijos de nadie en los hijos de todos, a través de las prestaciones sociales de un Estado paternal-autoritario pierden sentido. La dinámica del proceso histórico lleva a que los anteriores niños abandonados, pasaban a ser niños protegidos-vigilados, pero hoy permite aseverar el énfasis exclusivo en la vigilancia, represión, marginalidad y persecución con la ausencia de propuestas eficientes de protección.» (Morás, 1992)

Aunque entrada la década de 1990, y a impulso del movimiento por los derechos del niño, se producen cambios normativos y fundamentalmente cambios significativos en los discursos sobre la infancia y adolescencia. Más allá de las remociones retóricas que se han producido al impulso de la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño no parece que se hayan producido tranformaciones relevantes en la forma de tratar a los niños y adolescentes, afectando su destino mediante la acción socioeducativa.

Emergen así nuevas formulaciones para las clásicas categorías de *abandono* y *delincuencia* como justificación para una intervención estatal que procura el gobierno de la transgresión,

mediante la gestión difusa e indiferenciada de acciones de protección, prevención y represión. Asimismo, los procesos de etiquetamiento de los «menores», conspiran con todo proceso de integración social, la pertenencia a las instituciones tutelares coloca un *estigma* (Goffman, 1993), una marca difícil de tolerar, y una restricción en los procesos de circulación social. Por tanto, a la desigualdad de oportunidades que experimentan los adolescentes institucionalizados producto de los procesos de desculturización, se adiciona la idea socialmente instalada de que vivir instituciones tutelares es un indicador de peligrosidad. Sobre este punto, resulta relevante recordar el trabajo de Héctor Erósa en *La construcción punitiva del abandono*, donde señalará la operatividad de la perversa categoría de *peligrosidad sin delito*[1] para describir el tipo de tratamiento que reciben los adolescentes institucionalizados por protección.

Los «menores» siguen estando asociados al concepto de peligrosidad sin delito, o como paradojalmente lo expresa Donzelot (1998) a «ese niño en peligro de convertirse en peligroso». Estos conceptos crean una trama relacional que ofrece escasas oportunidades para el ejercicio de derechos y para que los adolescentes construyan trayectorias de integración social:

> «…el saber criminológico examina, detecta en el pasado de los delincuentes menores, en la organización de su familia, los signos que tienen en común, las invariantes de su situación, los pródromos de sus malas acciones. Gracias a eso puede establecerse el retrato tipo del futuro delincuente, ese niño en peligro de convertirse en peligroso. Sobre él se va a crear entonces una infraestructura de prevención, desencadenar una acción educativa que oportunamente pueda retenerle antes del delito. Objeto de intervención será, al mismo tiempo, y a su vez, objeto de saber. Se estudiará detenidamente el clima familiar, el contexto social que hace que tal niño se convierta en un niño 'con riesgos'.» (Donzelot, 1998)

Estos ámbitos de actuación de la educación social están profundamente afectados por mandatos culturales que organizan una relación discriminatoria con los adolescentes que carecen de cuidados familiares. Se produce un contrasentido bastante perverso, que implica ejercer un mandato de la tradición anclado en un ejercicio de discrecionalidad, de violencia sobre los que deberían ser protegidos por el Estado y sus profesionales. Como se expresa, «… el internado y por ende sus representantes (desde los más encumbrados hasta los que ocupan el último eslabón jerárquico) se han limitado a cumplir, ya sea de manera consciente o inconsciente el mandado social, la separación del niño o joven del resto de la sociedad con relación a su peligrosidad». (Castro, et.al.2003: 280) Por tanto al abandono, a la desprotección se le retribuye con aislamiento social para reducir los riesgos de una sociedad que clama por seguridad.

Como reseñan Lahore, López y Pereyra (2005) respecto de los hogares de amparo, se trata de espacios de convivencia de adolescentes privados de un medio familiar que «…han sido utilizados como instrumento de control y disciplinamiento de la 'minoridad abandonada y pobre'. Sobre este tipo de instituciones han primado las visiones asistencialistas, filantrópicas y punitivas, produciéndose una suerte de penalización del abandono». (Lahore, López y Pereyra, 2005: 75)

En este escenario, entendemos que se producen un conjunto de operaciones de actores

sociales e institucionales que configuran una situación de segregación que tiene efectos tales como la separación, el aislamiento, la pérdida de espacios de intercambio normalizados, genera simultáneamente la configuración de vínculos sociales, cuasi exclusivos, con pares segregados. La segregación en la población de adolescentes a que nos referimos se expresa por exclusión económica; la intermitencia, pérdida de contacto o exclusión del sistema educativo; las dificultades de un conjunto de familiares adultos para sostener espacios de integración social, así como las funciones de protección, encausamiento y límites; el contacto permanente con instituciones del sistema de protección o del sistema penal juvenil; y la circulación por espacios institucionales pensados para población atendida por políticas focalizadas (educación, salud, recreación, deporte).

Una característica típica de éste ámbito de la educación social es que desarrolla un encargo educativo en escenarios de políticas de protección y políticas punitivas, lo que implica grandes contradicciones respecto a los objetivos que procura lograr la acción profesional. Por tanto, la prevención, la seguridad, la protección o la asistencia tienden a tener más relevancia que las finalidades educativas, que resultan frágiles ante otras demandas sociales e institucionales.

Por otra parte, la ambigüedad que significa una cultura tutelar/represiva con unos mandatos legales de promoción de medidas socioeducativas, abre las posibilidades de que convivan elementos de ambas perspectivas. El desafío de la pedagogía y educación social es construir un marco conceptual que fundamente prácticas educativas de promoción social y cultural contra la inercia tutelar/punitiva.

Bibliografía

Barran, José Pedro (1998). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 2, *El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Castro, Óscar; González María del Mar; Naya, Gabriel; Zabala, Ana (2003). «Las Brujas». En AA.VV. *Una educación social para el Uruguay,* (págs.121-134). Montevideo: CENFORES.

Donzelot, Jacques (1998). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-texto.

Erosa, Héctor (2001). *La construcción punitiva del abandono*. Montevideo: CENFORES.

García Méndez, E. (1994). *Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*. Santa Fe de Bogotá: Forum.

Goffman, Erving (1993). *Estigma, identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Grezzi, O.; Schurman, R.; Villagra, H.; Iglesias, S.; Barrios, L. (1990). «Informe del grupo de investigación de Uruguay». En *UNICRI-ILANUD, Infancia, adolescencia y control social en América Latina*. Buenos Aires: Depalma.

Lahore, Hernán; López, Gonzalo; Pereyra, Rudyard (2005). «El adolescente omitido y el educador discrecional: aportes críticos para una reflexión educativo social acerca de la relación educativa en los Hogares». En AA.VV. *Adolescencia y educación social: un compromiso con los más jóvenes,* (págs.75-98). Montevideo: CENFORES-AECI.

Morás, Luis Eduardo (1992). *Los hijos del Estado: fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay*. Montevideo: SERPAJ.

Platt, Anthony (1997). *Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia*. México: Siglo XXI.

Zaffaroni, Eugenio Raúl (1998) *Criminología, aproximación desde un margen*. Bogotá: Temis.

1 Concepto desarrollado por Enrico Ferri (1856 - 1929), criminólogo positivista italiano. Sobre esta perspectiva Eugenio Zaffaroni expresa: «La consecuencia más importante que extrajo Ferri para su discurso jurídico fue la de que la función del sistema penal debía ser la defensa social llevada a cabo mediante 'medidas' –nombre con el cual rebautizaba a las penas y les ocultaba su carácter doloroso y sus límites– que no debían reconocer otro criterio limitativo que la 'peligrosidad del autor'. Como esta 'peligrosidad' era 'natural' y podía reconocerse antes de que el sujeto cometiese cualquier delito, lo que generó todo un movimiento de leyes de 'peligrosidad sin delito' aplicadas a cuanto marginado fuese considerado como fastidioso o incómodo.» (Zaffaroni, 1998: 168)

Capítulo III

¿Cómo dislocar los dispositivos tutelares?

necesitas legem non habet [1]

Las constantes históricas en los formatos institucionales de gobierno de adolescentes institucionalizados por protección (los «menores») han resistido distintos impulsos reformistas. En la década de 1990 las modificaciones normativas en clave de reconocimiento de derechos que impulsa la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) han aportado una *adecuación formal y retórica* de la legislación. (Beloff, 2004) Aunque está pendiente la *adecuación sustancial* (Beloff, 2004), que requiere una modificación profunda en las dinámicas de relacionamiento intergeneracional, en el contenido y los formatos de las prácticas profesionales en estos contextos institucionales.

Se trata del relacionamiento dual y paradójico del Estado con los adolescentes y las familias en situación de vulnerabilidad. Un lazo en el que persiste la tradición de control de poblaciones, al mismo tiempo, que se instala pausadamente una perspectiva de derechos humanos que brega por garantizar los derechos a toda la ciudadanía.

De esta manera, se produce un choque entre una cultura institucional preparada para la clasificación y asignación de adjetivos ignominiosos a una «clase de personas» «los *menores*», con una propuesta respetuosa de los derechos de las personas, comprensiva de los procesos sociales, las nuevas configuraciones y el derecho de todos al bienestar y la mejora de la calidad de vida.

Estamos en un contexto histórico de transición entre dos paradigmas, y donde surge el desafío de implantar estrategias de trabajo educativo y social respetuosas de las diferencias, en las que se habilite y promueva el derecho de todos los niños y adolescentes a vivir en un medio familiar, que reconoce diversos arreglos familiares y formatos de ejercicio de las funciones parentales.

Las prácticas instituidas se caracterizan por su tendencia a la internación, y un escaso desarrollo de estrategias de promoción y fortalecimiento de las funciones parentales en un contexto comunitario. Entran en tensión el derecho a la vida familiar con la institucionalización, lo que expresa la puja entre la tradición tutelar y el enfoque de derechos. El mandato normativo de promoción de los derechos de la infancia y adolescencia a la convivencia familiar se expresa en las siguientes herramientas jurídicas: la Convención Internacional sobre los derechos del niño (1989), las directrices de Naciones Unidas sobre modalidades alternativas de cuidado familiar (2010) y las recomendaciones del Informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sobre los derechos del niño y la niña a la familia (2014).

En este ámbito de la educación social los mandatos normativos desde una perspectiva de derechos colocan a la institucionalización, el internamiento por protección como una medida

excepcional, y se privilegia el derecho de niños y adolescentes a la vida familiar. Por tanto, la familia propia, extensa, o ajena es la primera opción, el espacio privilegiado para que se desarrollen y crezcan los niños y adolescentes. Desde la educación social se han desarrollado diversas estrategias de promoción de los vínculos parentales que garanticen el derecho del niño a vivir en un medio familiar[2].

Si bien está claro que desde un enfoque de derechos los niños y adolescentes deben crecer en un contexto familiar consanguíneo o fraterno, la institucionalización en residencias es una opción muy frecuente. La excepción del internamiento aparece como la regla para responder a situaciones de desprotección. En este punto nos parecen relevantes las contribuciones que realiza Giorgio Agamben (2004) en relación a la categoría de *estado de excepción*. Retomamos el epígrafe de este apartado: «necesitas legem non habet» (la necesidad no tiene ley) que «…suele ser entendida en sus dos sentidos opuestos: <la necesidad no reconoce ley alguna> y <la necesidad crea su propia ley>…» (Agamben, 2004: 60) Explica una constante en este ámbito del campo socioeducativo que refiere a un conjunto de decisiones para el caso concreto, donde se reconoce una singular situación, que en calidad de excepción individual, va configurando la regla del relacionamiento entre el Estado y los adolescentes pobres con escaso apoyo familiar.

Se trata de responder ante la necesidad de un adolescente vulnerado en sus derechos, lo que se trasforma en la legitimación de la excepción. Como sostiene Agamben, «…la teoría de la necesidad no es otra que una teoría de la excepción, en virtud de la cual un caso singular es sustraído a la obligación de observar la ley. La necesidad no es fuente de ley ni tampoco suspende, en sentido propio, la ley; se limita a sustraer un caso singular a la aplicación literal de la norma…». (Agamben, 2004: 62)

La ruptura del modelo tutelar requiere instalar prácticas micro sociales con una perspectiva de derechos. Supone modificar los formatos de relación social de las instituciones con los niños, los adolescentes y sus familias y reconocer su condición de actor social para tomar decisiones para la mejora de su calidad de vida. Así, el acompañamiento profesional e institucional *es un medio de apoyo que no debe sustituir al adolescente* como protagonista en los cambios. Esta noción reconoce la funcionalidad de las instituciones en relación a las necesidades, los problemas o derechos de los sujetos, lo que se contrapone con construcciones donde la institucionalidad se sostiene y perpetúa como un fin en sí mismo. Esto cobra relevancia en los dispositivos de internación, ya que han sido estudiados sus efectos de *desculturización* (Goffman, 1972), y los daños en las capacidades de integración social y la autonomía de los sujetos, avanzando en la configuración de una situación de dependencia.

El pensamiento sobre la adolescencia en Latinoamérica supone un ejercicio dual y paradójico, implica asumir «…lo contradictorio, oculto, excluido, maltratado, discriminado; pero también es pensar lo creativo, lúdico, inteligente, movilizado». (Cussiánovich-Silva Balerio, 2006) Es por ello que pensar la adolescencia, no deberá remitir a una simbólica solución de los problemas, las carencias, las ausencias o las faltas, sino que conlleva a

ubicarnos en el terreno de la posibilidad de producción, de la creatividad, de la participación protagónica, y del desarrollo de su capacidad de acción.

En esta perspectiva de análisis nos parece pertinente acudir al concepto de *dispositivo* para entender de forma compleja la operativa de las instituciones sobre los adolescentes, y sus mecanismos de legitimación y reproducción. Utilizamos la conceptualización de *dispositivo* que desarrolla Giorgio Agamben (2011) haciendo una construcción tras los pasos de Michael Foucault, en tal sentido lo define considerando tres dimensiones:

> «1) Es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos.
>
> 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.
>
> 3) Es algo general, un 'reseau', una "red", porque incluye en sí la episteme, que es, para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico.»

Por tanto, estamos ante una red de elementos heterogéneos desde donde se ejercen medidas para el gobierno de poblaciones. La configuración de relaciones entre los discursos académicos y sociales en relación a la adolescencia, la protección, las medidas más eficaces; las prácticas concretas de la administración, la justicia, los profesionales, los propios adolescentes y sus familias; el desequilibrio de la oferta entre propuesta de institucionalización y aquellas que promueven el derecho a vivir en familia; las concepciones de sujeto y sus posibilidades; las políticas sociales, educativas y de control social de poblaciones vulnerables; y un largo etcétera. El ensamblaje entre estos elementos conforma relaciones de poder que tensionan diversas perspectivas y se establecen posiciones dominantes que expresan correlaciones de fuerza en los actores que intervienen en el proceso. Está fuertemente cuestionado el lugar de los propios adolescentes en la toma de decisiones acerca de su propia situación, acerca de su vida.

Las políticas focalizadas son el escenario donde los dispositivos tutelares operan, ya que «…están dirigidas a sectores de la población a quienes se le otorga un lugar y se ubica como individuo en riesgo de; es así como un conjunto de proyectos donde nos desempeñamos los educadores sociales están centrados en tres verbos. Asistir, prevenir y controlar. Desde esta lógica muchas veces no es posible el desarrollo del trabajo educativo, o quedan pequeñas brechas para educar.» (Fryd – Silva Balerio, 2005: 21) La relación con políticas universales es un espacio de disputa, que implica la asunción de responsabilidad interinstitucional de los procesos socioeducativos de los adolescentes.

Aquí se expresa una *controversia* (Latour, 2005) fundamental para entender las dinámicas de inclusión de un discurso pedagógico en las instituciones tutelares. Pareciera que ante los objetivos de gestión de población de este dispositivo, la irrupción de un discurso desde los educadores sociales que desempeñan su función con adolescentes segregados, debe centrarse en los procesos de transmisión y filiación simbólica, en construir un equilibrio entre la

singularización de la oferta y la participación en programas universales y la articulación con otros actores y profesionales para generar redes de sostén en una perspectiva emancipadora. La tensión entre la singularización y el universalismo tiene un registro metodológico que implica un mayor tiempo de dedicación del educador al sujeto de la educación para que pueda avanzar en la apropiación de habilidades, destrezas, competencias para la adquisición de conocimientos y formas de trato social para una vida independiente de las instituciones tutelares.

En relación a los modelos pedagógicos puestos en juego en las prácticas de los educadores sociales, dada la juventud de las conceptualizaciones en este campo de lo educativo no es posible identificar construcciones elaboradas y sistemáticas. A pesar de ello sí podemos identificar algunas tendencias que direccionan la acción de los educadores sociales. En el ámbito específico sobre el que nos interesa investigar podemos reconocer en principio cuatro tendencias con supuestos y prácticas que difieren en su enfoque:

Tabla 1

TENDENCIAS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA EN LOS DISPOSITIVOS TUTELARES				
	Tutelar	Represiva	Crítica (ingenua)	Estructural
Lugar del sujeto	Incapaz	Reincidente Peligroso Nada se espera	Víctima-que todo lo puede	Sujeto de la educación
Función del educador	Afecto, acompañamiento	Contener Entretener Reprimir	Libera – Acompaña las decisiones de los sujetos.	Transmisión, mediación
Contenidos de la relación educativa	Vínculo	Encierro Ruptura de vínculos sociales Aislamiento social	Vínculo	Cultura
Objetivos	Adaptación pasiva	Prevención Represión	Cambio social	Participación crítica, mejora de la calidad de vida
Trayecto	Desculturización Circulación social endogámica	Desculturización Circulación social endogámica	Circulación social amplia	Circulación social amplia

Estas tendencias dan cuenta de diferencias en cinco dimensiones del proceso educativo que organizan una relación educativa. La tendencia tutelar es la de mayor arraigo cultural y tradición normativa para la región latinoamericana y tuvo como dos estandartes de su operativa a la figura del juez buen padre de familia, actor central de la discrecionalidad, y el lugar de los niños y adolescentes como incapaces. Esta perspectiva ha permeado las dinámicas relacionales tradicionales, que son trasmitidas de generación en generación en los procesos de trabajo en el sistema de protección. Ello sostiene la idea arraigada de que la mejor respuesta es la intervención institucional que separa al niño y adolescente de su familia. Lo que también inhibe la posibilidad de desarrollar estrategias de promoción de los vínculos

parentales.

La tendencia represiva ha sido una constante a lo largo de la historia de la construcción de la infancia y la adolescencia en Latinoamérica. De hecho diversas investigaciones han configurado un espacio de construcción teórica que expresa que la historia de la infancia en la región es la historia de su control. Tanto las intervenciones policiales sobre niños y adolescentes, la administración de justicia e incluso las instituciones educativas han apelado a prácticas represivas para sostener un proceso civilizatorio. El uso indiferenciado y discrecional de la privación de libertad para atender situaciones de protección o de infracción marca la pauta de las tendencias relacionales.

Cabe destacar que las tendencias tutelar y represiva son un binomio que generalmente operan de forma indiscriminada, una mano orientada a la protección, al cuidado, y simultáneamente la otra a la represión del encierro y de la violencia. Esa impronta continúa vigente hasta la actualidad, tal vez con más sutileza y precauciones de rodearlas de un discurso políticamente correcto, incluso invocando los derechos de los propios niños y adolescentes. O lisa, llana y brutalmente en defensa de los sectores dominantes de la sociedad.

Por otra parte, la tendencia que primariamente denominamos crítica-ingenua da cuenta de una perspectiva que mira críticamente la realidad social y educativa, con una crítica corrosiva del modelo tutelar-represivo, pero desde una concepción binaria (bien-mal), que justifica todas las acciones de los niños y adolescentes por la condiciones de víctimas del sistema socio-político y económico vigente. Su meta es el cambio social, pero está sostenido en una concepción de sujeto que al retirarle toda capacidad de decisión lo trasforma en un objeto-víctima del sistema, y se arroga las capacidades de cuidado, protección y salvación.

Por último, la tendencia estructural se organiza en relación a las aportaciones de la concepción de pedagogía y educación social impulsada principalmente por Violeta Núñez (1990). Ello significó recentrar las prácticas educativas en el sujeto de la educación, y enfatizar el carácter ternario de toda práctica pedagógica: sujeto de la educación – contenidos culturales – agente de la educación. Finalidades como la promoción cultural o la circulación social por los más amplios escenarios sociales comienzan a tener una relevancia inusitada.

1. La dependencia el efecto común en los dispositivos tutelares

El sistema de protección de niños y adolescentes aparece como un espacio de cuidados donde está vigente

> «…una cultura institucional que continúa considerando que separar a los niños de sus familias e internarlos en instituciones de protección es una respuesta estatal adecuada. Es posible que en algunos casos la separación referida sea necesaria, en atención al interés superior de los niños […] pero la internación deberá ser excepcional y acotada en el tiempo […] la permanencia de los niños en instituciones los perjudica: altera su desarrollo, produce daños irreversibles, afecta su desempeño cognitivo y su condición física.» (López - Palummo, 2013:48)

En la adolescencia la exposición a formatos institucionales caracterizados por una vigilancia

externa de 24 horas y una dinámica de convivencia ficcional provoca como efecto la inhabilitación para la vida social autónoma. Desde el punto de vista pedagógico encontramos un hilo conductor de todos estos procesos sociales, donde el concepto de *curriculum oculto* cobra especial relevancia, en tanto categoría con potencia analítica respecto de los procesos de aprendizaje osmótico que los adolescentes adquieren por su tránsito por los dispositivos tutelares.

Como lo propone Henry Giroux (1990), el curriculum oculto

> «…las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de estructuras significativas subyacentes tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula.» (Giroux, 1990: 65)

Este concepto acuñado por la pedagogía crítica registra gran potencia como analizador de las dinámicas de aprendizaje que realizan los adolescentes en el sistema de protección. La ausencia de un programa socioeducativo genera las condiciones de vacío que son necesarias para que se operativicen las concepciones tradicionales de relacionamiento caracterizadas por la trasmisión de la discrecionalidad, el silencio y la dependencia. Y después, cuando los adolescentes ingresan a la vida adulta formal, cumpliendo la mayoría de edad, se reedita el abandono familiar, devenido ahora en orfandad estatal que se expresa en la expulsión y asignación de responsabilidades adultas sin moratoria juvenil.

Esta perspectiva está unida indisolublemente a la fractura de los vínculos sociales, ya que la administración ha consolidado su operativa totalizante, se priva a los adolescentes de relaciones sociales normalizadas. La salud está pobremente resuelta dentro de los centros, al igual que la educación… los intercambios sociales y de espacios de socialización siguen siendo insuficientes.

El cuidado de los adolescentes sin referencia familiar, esta signado por dos conceptos que ya destacamos, por un lado la culpabilización del adolescentes (Barrán, 1998) y por otro la presunción de peligrosidad sin delito (Erosa, 2001).

El aprendizaje en los dispositivos tutelares están signados por la instalación de un engranaje que procura soldar *discrecionalidad-silencio-dependencia*, una argamasa desde donde sostener la viabilidad del modelo tutelar. Si bien como todo dispositivo tiene fisuras, y su eficacia no es absoluta. Podemos encontrar una tendencia general que se orienta a la homogenización de la vivencia de los niños y adolescentes sostenida en el ejercicio de una autoridad desregulada, ni participación de los sujetos. La discrecionalidad en la actuación del mundo adulto es una constante que por repetición impacta en la experiencia de los sujetos. El silencio y la invisibilidad de los procesos sociales en que se inscriben los internados, procuran replicar en una institución pública la norma de la tradición familiar que sostiene el vínculo parental en una condición de relaciones privadas. Lo privado y lo público en los dispositivos tutelares esta indiscriminado. El silencio expresa también el reconocimiento de la autoridad discrecional, y refuerza la perspectiva de una relación privada del vínculo socioeducativo entre los adolescentes con los educadores. Y por último, sostenido en la invisibilidad y la discrecionalidad, se configura una dependencia cotidiana, una inhabilitación

para la vida social fuera de la institución que se abona en la imposibilidad de tomar decisiones sobre sí mismo. La protección del internado aparece inseparable de la discrecionalidad adulta que toma decisiones inconsultas, la incertidumbre por traslados compulsivos de hogar en hogar, la ausencia de seguridades mínimas que permitan desarrollar un proyecto de futuro con algunas estabilidades. En este contexto la configuración de subjetividades dependientes es más que esperable, aunque las capacidades de los sujetos, las fisuras del dispositivo y los educadores que sostiene un enfoque promocional y respetuoso de los derechos, posibilitan otros aprendizajes y procesos de participación social para los adolescentes.

Otra dimensión para el análisis de los dispositivos tutelares la acarreamos desde la teoría del actor-red (Latour, 2005, Domenech y Tirado, 2005) donde identificamos la potencia analítica del concepto de *actante,* en tanto conjunción de la dimensión humana en indisoluble relación con lo tecnológico (no humano). Una hibridación configurada por actores humanos (educadores, coordinadores, jueces, trabajadores sociales, psicólogos, etc.) con objetos culturales, tecnologías (instituciones, leyes, reglamentos, edificios, proyectos, medidas disciplinarias, reglamentos, proyectos individuales, talleres, presupuesto, protocolos, etc.). Está estrecha relación configura híbridos (mezcla de lo humano y lo no humano, tecnológico), el actante por excelencia de los dispositivos tutelares es *el cuidador*. Una figura compleja en la medida que se configura a través de la amalgama de un humano, una casa, un proyecto, normas, reglamentos, protocolos, etc. No es ni objeto ni humano, sino un híbrido operador maquínico del cuidado institucional, organizador de las necesidades primarias de los adolescentes sometidos a su protección/control.

En la clase 7 del seminario Nº 20, marzo de 1973, Lacan plantea unas reflexiones sobre aspectos del discurso científico que resulta pertinente relacionar para este trabajo:

> «Por un lado, este discurso ha engendrado todo tipo de instrumentos que, desde el punto de vista que es el nuestro, hay que calificar de *gadgets*. De ahora en adelante, y mucho más de lo que creen, todos ustedes son sujetos de instrumentos que, del microscopio a la radio-televisión, se han convertido en elementos de su existencia. En la actualidad, no pueden siquiera medir su alcance, pero no por ello dejan de formar parte de lo que llamé el discurso científico, en tanto un discurso es lo que determina una forma de vínculo social.»

Si como sostiene Lacan, somos *sujetos de instrumentos que se han convertido en elementos de su existencia*, pareciera indispensable repensar esos objetos, *gadgets*, instrumentos con que nos equipamos los sujetos para afrontar nuestra existencia. Pareciera que en la interrelación entre nuestra subjetividad y esos objetos se configura una trama que establece efectos de realidad.

Desde la teoría del actor-red se propugna una relación indisoluble entre sujetos y objetos, expresa que «…ninguna ciencia de lo social puede iniciarse siquiera si no se explora primero la cuestión de quién y qué participa en la acción, aunque signifique permitir que se incorporen elementos que, a falta de mejor término, podríamos llamar no-humanos.» (Latour, 2005: 107) Configuraciones híbridas entre sujetos y objetos, entre lo humano y lo tecnológico agregan

elementos para comprender las tramas de relación de la actualidad. El vínculo educativo despojado de estas mediaciones no-humanas pierde potencia significante; debemos repensar, explicitar, problematizar u planificar esa estrecha relación entre sujetos e instrumentos, *gadgets*, herramientas, y fundamentalmente imaginar y predecir respecto a sus eventuales efectos de realidad.

Las relaciones homogeneizantes que venimos instalando con las nuevas generaciones que pretenden cuidar no están exentas de objetos mediadores, por el contrario tienen una potencia que opera sobre *lo real*. Si la realidad como tal no existe, sino lo real, un perímetro sinuoso que intentamos aprehender desde un marco teórico determinado. Debemos ser capaces de cartografiar las tramas de relación entre sujetos y objetos, para «…estar preparado para mirar y poder explicar la durabilidad y la extensión de cualquier interacción.» (Latour, 2005: 107) Lo que resulta desafiante, y seguramente genere desasosiego, es la configuración de una trama de relaciones altamente compleja y que no terminamos de comprender cabalmente.

En la perspectiva teórica de Latour, se propone que desatar *controversias* es una de las vías para comprender las dinámicas de relación, para desarrollar nuevas traducciones, simplificaciones operantes de sentido. En el asunto que nos ocupa venimos proponiendo diversas *controversias*, que nos permitan «*…viajar lentamente por caminos pequeños*» (Latour, 2005:42), rastrear relaciones entre las controversias para una comprensión un poco más profunda. Así como explorar «…relaciones más robustas y descubrir patrones más reveladores al encontrar la manera de registrar los vínculos entre marcos de referencia inestables y cambiantes en vez de tratar de mantener estable un marco». (Latour, 2005: 43)

Llegado a este punto, la controversia más potente tiene que ver con la ineficacia de los mecanismos institucionales de cuidado y control social para alcanzar los pretendidos fines de integración social. No parece plausible promover el aprendizaje de la discrecionalidad, el silencio, la endogamia relacional, o la sujeción a la autoridad, genera concurrentemente subjetividades dependientes e incapacitadas para la vida social, ya que se niega la posibilidad de realizar experiencia.

El desafío es desmontar una de las cajas negras más tradicionales de los dispositivos tutelares:

> Si la familia no sabe o puede cuidar a su hijo, internémoslo ya que el Estado podrá garantizar los derechos que la familia no pudo.

Estas son representaciones, conocimiento del sentido común, que manifiestan una forma de describir un problema y una solución axiomática sustentadas en una mirada discriminatoria sobre las familias pobres. A partir de ese conocimiento es que se montan instituciones, se contratan funcionarios y profesionales para cumplir con la función de «cuidado (y control) del abandonado». En las páginas que anteceden hemos procurado desmontar la caja negra que supone que aleja al sujeto de un «medio nocivo», ello significa la adquisición de un carné de habilitación para la vida social normalizada. Ello encubre un burdo neo higienismo, que carece de comprobaciones empíricas, pero configura subjetividades dependientes y asigna

lugares sociales subordinados a un conjunto de ciudadanos. La desigualdad se captura, instala y reproduce desde el Estado.

Bibliografía

Agamben, Giorgio (2004). *Estado de excepción: Homo sacer, II, I*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo editora.

Agamben, Giorgio (2011). «¿Qué es un dispositivo?». *Revista Sociológica* (año 26, número 73, mayo-agosto de 2011, págs. 249-264). México.

Barran, José Pedro (1998). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 2, *El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Beloff, Mary (2004). *Los derechos del niño en el sistema interamericano*. Editores del Puerto. Buenos Aires.

Cussiánovich, Alejandro; Silva Balerio, Diego (2006). «Traducir las infancias: las prácticas educativo-sociales en contextos adversos a la niñez». *Novedades Educativas* (nº184). Buenos Aires.

Domènech, Miquel; Tirado, Francisco (2005). «Asociaciones heterogéneas y actantes: el giro post social de la teoría del actor-red». *AIBR-Revista de Antropología Iberoamericana*, (págs. 2-26). Versión electrónica: www.aibr.org

Erosa, Héctor (2001). *La construcción punitiva del abandono*. Montevideo: CENFORES.

Fryd, Paola; Silva Balerio, Diego (2005). «Adolescentes sujetos de la educación social y vulnerabilidad: ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación». En: AA.VV. *Adolescencia y educación social: un compromiso con los más jóvenes*, (págs.13-30). Montevideo: CENFORES-AECI.

Fryd, Paola; Silva Balerio, Diego (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.

Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales*. México: Siglo XXI.

Goffman, Erving (1972). *Internados: ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lacan, Jacques (1973). Seminario N°20, clase 7 del 13 de marzo de 1973.

Latour, Bruno (2001). La esperanza de pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia. Barcelona: Gedisa.

Latour, Bruno (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

López, Agustina; Palummo, Javier (2013). *Internados: las prácticas judiciales de institucionalización por protección de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Montevideo*. Montevideo: Fundación Justicia y Derecho – UNICEF.

1 Principio del Derecho Canónico.

2 Ver el interesante libro que coordina Eva Bretones, Familia y educación social: un encuentro necesario. 2012. Barcelona: UOC.

Capítulo IV

Adolescentes, sujetos sociales de derecho

Ser adolescente es tener porvenir.

Klein, 2006

¿Cómo salir de la retórica de los derechos humanos para avanzar en la implantación de prácticas respetuosas de los adolescentes? Estamos ante una pregunta relevante en contextos donde los discursos de derechos humanos en este campo particular forman parte de una operación retórica re-legitimante del modelo tutelar. La aprobación hace 25 años de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño tuvo una rápida y amplia apropiación discursiva para justificar proyectos, iniciativas oficiales o privadas, o para hacer gala de discurso políticamente correcto.

Resulta evidente que no ha habido cambios sustanciales en la vigencia de los derechos de niños y adolescentes ya que en el contexto regional continúan siendo los más pobres de la sociedad, y quienes tienen menor incidencia en el espacio público.

Les proponemos pensar los postulados de la Convención leídos desde la potencia del adolescente, desde el desarrollo de su capacidad de acción, en tanto apto para activar *movimiento-afectación* de los otros y sus contextos. La formulación jurídica de un derecho tiene como correlato social la posibilidad de desplegar acciones legítimas en el marco de sociedades democráticas. Desde una lectura política se trata de destacar el lugar social de los adolescentes como estrategia de profundización de la democracia. Dimensionamos al adolescente en tanto viviente, un cuerpo expuesto a experiencias de relación con otros cuerpos, comprometido en interacciones sociales, involucrado en vínculos heterogéneos, despliega *movimiento-fuerza* que impactan en el entorno.

Deleuze siguiendo los trazos de Baruch de Spinoza, filósofo holandés del siglo XVII, presenta una simple (y radical) pregunta, ya que en nuestro caso nos permite pensar las adolescencias desde la posibilidad de despliegue de sus capacidades: *¿Qué es un cuerpo?...*

> «…Spinoza define un cuerpo cualquiera simultáneamente de dos maneras. Por un lado, un cuerpo, por muy pequeño que sea, comporta siempre una afinidad de partículas: son las relaciones de reposo y movimiento, de velocidad y lentitud entre las partículas, las que definen el cuerpo, la individualidad del cuerpo. Por otro lado, un cuerpo afecta otros cuerpos distintos o es afectado por ellos; este poder de afectar o de ser afectado define también un cuerpo en su individualidad». (Deleuze, 2001: 150)

El movimiento, el reposo, la velocidad o la lentitud van a definir la individualidad de un cuerpo, los ritmos del despliegue van a configurar expresiones y afecciones singulares que encausaran tramas de mutua relación con otros cuerpos. Son pertinentes desde el punto de vista pedagógico los siguientes interrogantes ¿Cuáles son las potencias de las adolescencias? ¿Qué pueden los adolescentes? Estás preguntas prefiguran una concepción de sujeto de la educación afincado en la oportunidad de los adolescentes de cuidarse a sí mismos, de ponerse

en acción, para amplificar las posibilidades de producirse. La acción pedagógica ubica en el centro a los adolescentes, en tanto «...la educación pasa por legitimar las aspiraciones de los sujetos transmitiéndoles los recursos normalizados para su logro.» (Brignoni, 2012: 49). Partimos de reconocer la influencia del mundo adulto en la configuración de las adolescencia, ya que «...los adolescentes son muy sensibles al lugar que el otro de referencia les da (...) De alguna manera podemos decir que los adolescentes son *obedientes* al lugar que el otro les da aunque los convoque al peor lugar» (Brignoni, 2012: 50)

Desde la tradición occidental aparecen diversas respuestas a estos interrogantes. Una de las más típicas tiene que ver con concepciones que caracterizan a la infancia como propiedad familiar y como incapaces, designando y regulando jurídicamente esa incapacidad. A estas dos ideas se agrega, para la infancia pobre, el carácter de peligrosos para la sociedad, fundamentalmente en los casos que no aceptan las pautas adultas u osan ejercer libertades y sobrevivir en las calles. Estas ideas no nos hablan de una potencia, del ejercicio de una posibilidad, sino de caracterizaciones esencialistas, hablan del ser, de una ontología del niño y adolescente, o del adolescente pobre/peligroso. Pensar desde esa perspectiva fortalece las etiquetas, los adjetivos, la mirada higienista, y desconoce la dimensión relacional, las oportunidades de interacción social de adolescentes con los adultos y las instituciones.

La CDN en diversos pasajes hace referencia a aspectos que identificados con la capacidad de acción, con la potencia de la infancia y la adolescencia. La denominada doctrina de la protección integral si bien enfatizó la idea de sujeto de derecho, se ocupó apenas lateralmente de los aspectos activos, de las condiciones de posibilidad para que niños y adolescentes ejerzan y reivindiquen sus propios derechos, en definitiva del niño también como actor social y político.

Nos parece interesante establecer una relación simétrica entre la formulación de un derecho y las oportunidades de acción legítima que activa. Por tanto, realizaremos una descripción de oportunidades para pensar desde esta perspectiva:

Los artículos 8, 9 y 10 establecen aspectos vinculados a la identidad y al lugar del niño en tanto sujeto activo de las relaciones familiares

> «…derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares…» (Art. 8)

> «… respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres…» (Art. 9)

> «…El niño cuyos padres residan en Estados diferentes tendrá derecho a mantener periódicamente, salvo en circunstancias excepcionales, relaciones personales y contactos directos con ambos padres…» (Art. 10)

La potencia de goce, de disfrute de la vida aparece como inicial en la configuración humana de los niños

> «… el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad…» (Art. 23)

> «… derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la

rehabilitación de la salud…» (Art. 24)

«… todos los niños el derecho a beneficiarse de la seguridad social, incluso del seguro social…» (Art. 26)

«… el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social…» (Art. 27)

El ejercicio de las relaciones sociales, su interacción con el mundo, con la cultura es una potencia de la infancia en la medida que implica opinar en los asuntos que lo afectan y afectar a otros con su opinión.

«… derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan…» (Art. 12)

«… se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado…» (Art. 12)

Asimismo el ejercicio de la libertad de pensar, de expresarse, de inscribirse en la cultura y de asociarse y conectarse con otros. Esta potencia implica una inscripción en la sociedad en pie de igualdad, de ciudadanía, de existencia política.

«…El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño…» (Art. 13)

«… derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión…» (Art. 14)

«… derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones…» (Art. 15)

La Convención también reconoce la potencia de una filiación simbólica a lo social por medio de la educación o de afectación de la naturaleza a partir del trabajo

«… el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho…» (Art. 28)

«…derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social…» (Art. 32)

Ejercitar el ocio creativo es una posibilidad para el desarrollo de la adolescencia

«… derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes…» (Art. 31)

«… derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento…» (Art. 31)

Se ha escrito sobre la incidencia occidental/europea en la conformación del texto de la CDN (Pilotti, 2000) y su escaso impacto en países del sur. También sobre la versión más liberal/individualista en el peso de los derechos enunciados. Pero debemos hablar también de la apropiación y relectura de la CDN desde estos márgenes y las construcciones teóricas surgidas a partir de las experiencias concretas en el terreno social de algunos conceptos que podrían prestarse para operar en el sentido de la lógica anterior.

La adolescencia desde esta perspectiva no puede verse separada del proceso social, los adolescentes son integrantes de una comunidad determinada y por lo tanto actores políticos relevantes a ser tenidos en cuenta. Allí reside otra de las cuestiones centrales de la CDN, que en nuestros márgenes han surgido de manera particular; nos referimos a la noción de ciudadanía de la adolescencia como proceso de construcción subjetiva en tanto partícipe de un grupo social y ya no más como el momento –casi mágico– en que llegados a determinada edad estamos habilitados para ser elegibles y electores de gobiernos y gobernantes. Desde otro sitio pero igualmente preocupado por la noción de ciudadanía excluyente de nuestras constituciones formales, Luigi Ferrajoli (1999) nos desafiaba a instituir una «…ciudadanía universal» que suprima definitivamente la acepción de la misma como «*status* privilegiado» de ciertos sectores sociales. La propuesta debe encaminarse a recuperar la idea del otro no como individuo y sí como semejante. Aún resuena en nuestras memorias la frase de ese padre aturdido ante un hijo que le reclamaba sus derechos aprendidos de memoria en la escuela «sí, esta bárbaro que le enseñen los derechos… muchos derechos… pero ¿y las obligaciones?...» y puede parecer un ejemplo trivial, pero la experiencia se redujo a eso, recitar sin poder transmitir el sentido que adquiere el sabernos poseedores de derechos como personas insertas en determinado contexto histórico y sociocultural.

A mediados de los años 90 el esfuerzo doctrinario por hacer del interés superior un concepto garantista que desterrara las posibilidades que siguiera operando a la manera del concepto «buen padre de familia» de las legislaciones tutelares fue un avance importante. De nada ha servido desarrollar conceptos sin tener a los niños y adolescentes participando en los procesos de inclusión social y vínculados a diferentes espacios por donde transita su existencia (familia, escuela, calle, trabajo, etc.). Y allí sin duda profundizaríamos aún más en ese interés superior ligándolo al proyecto colectivo de la humanidad tal como lo enuncia desde Perú Alejandro Cussiánovich, según el cual el principio de interés superior del niño implica entenderlo «…como una expresión específica del mejor Interés de la especie, del conjunto de la humanidad.» (Cussiánovich, 2005)

El marco teórico de la investigación se sustenta en una visión que reafirma los derechos de las infancias y adolescencias no como un discurso legitimante sino como una praxis social que conecta reclamos, luchas y acciones. El agotamiento del enfoque de la protección integral está dado por su ineficacia para transformarse en movimiento, en acción, en la medida que quedó como territorio ocupado exclusivamente por adultos. Los adolescentes, actores protagonistas, quedaron sistemáticamente afuera de acciones y dentro como «usuarios», «beneficiarios» o «población objetivo» de proyectos adultos. Se instaló una relación vertical de protección y promoción, pero no se habilitaron las vías para que los propios adolescentes asumieran acciones en defensa de sus propios derechos. Ello evidencia que la concepción que nos trajo la protección integral ha perdido potencia de cambio, se cristalizó en el nivel técnico-administrativo y se trasformó en bestseller para la elaboración de proyectos, para poblar las misiones y visiones institucionales.

La CDN como herramienta fundamental del enfoque de derechos, brinda lineamientos

precisos para el mundo adulto, para los educadores como representantes del mundo (Arendt, 1996), nos ofrece pistas para desactivar las miradas centradas en la carencia, en el estigma, para activar el desarrollo de la capacidad de acción de los adolescentes. Lo que se traduce en la participación en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento; en la libertad de celebrar reuniones, de asociarse para diversos fines; y la libertad de pensamiento, de expresión, de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo. El derecho del adolescente trasmuta en potencia de acción para desarrollar la capacidad relacional que posibilite cambiar su posición de subordinación.

De los planteamientos del filósofo francés Gilles Deleuze surgen algunas ideas que potencian nuestra forma de pensar las relaciones sociales de las adolescencias. Deleuze sostiene que la estructura del conocimiento no se deriva desde una lógica sostenida por un conjunto de principios originarios, sino que se construye con la articulación simultánea y recíproca de distintas conceptualizaciones. Ello implica una estructura rizomática, que no es inestable *per se*, en la medida que la solidez y organización está fijada por los nodos que le dan estabilidad. Tomando algunos conceptos de las ciencias naturales, habla de dos lógicas, la arbórea de crecimiento vertical, localizado en territorio, y la lógica rizomática, de crecimiento horizontal como las hierbas, que avanza sobre el espacio y se implica en ejercicios de reterritorialización. Esta segunda forma de pensar conlleva a la conexión de nodos, la articulación de lo disperso, la unión de otras formaciones que crecían independientes. Estas ideas nos sirven para pensar la idea de ciudadanía de los adolescentes, en la medida que devenido actor social, la escena será definitivamente afectada, dado que con palabra y acción afectará todas las relaciones sociales. Por ello el enfoque del protagonismo no es un discurso, sino una praxis social y política de democratización de la sociedad.

Bibliografía

ADESU, Directiva (2009). "La educación social y sus trayectos posibles: el camino recorrido y las perspectivas, una mirada desde ADESU. En: AA.VV. *Educación social como acto político y ejercicio profesional,* (págs. 9-16) Montevideo: ADESU – MEC.

Brignoni, Susana (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: Editorial UOC.

Bobbio, Norberto (1996). *El Futuro de la democracia*. México: FCE.

Convención Internacional sobre los derechos del niño, aprobada por el Parlamento Uruguayo como Ley N° 16.137. Publicada D.O. 9 nov/990 - Nº 23223.

Cussianovich, Alejandro (2005). «Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo». *Revista NATS* (núms. 13 y 14). Perú: IFEJANT.

Deleuze, Gilles (2001). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets Editores.

Ferrajoli, Luigi (1999). *Derechos y garantías la ley del más débil*. Madrid: Editorial Trotta.

Klein, Alejandro. 2006. *Adolescentes sin adolescencia*. Montevideo. Psicolibros.

Pilotti, Francisco. 2000. *Globalización y derechos del niño. El contexto del texto*. Unidad de desarrollo social OEA. Washington.

Capítulo V

Una pedagogía social para la interdependencia

Las prácticas educativas en el campo que nos ocupa están interpeladas explícita o implícitamente por otras funciones sociales que aparecen con mayor relevancia. Las dimensiones de asistencia, prevención y control ocupan mayor espacio. Por tanto, pensar y ejercer lo pedagógico requiere de un proceso de instalación práctico y teórico. Para empezar a situarnos acudimos a lo que propone Luzuriaga en la década de 1950 donde plantea que «…la educación es ante todo el desarrollo, dirección o formación de la vida del alumno. Pero ese desarrollo no puede realizarse en el vacío; debe tener un apoyo, una base, un contenido cultural.» (Luzuriaga, 1957: 37) Las nociones de desarrollo personal y la transmisión de contenidos culturales aparecen en disputa quienes ponen el énfasis de los contenidos y los que lo hacen en el «*desarrollo anímico*».

Luzuriaga coloca una tensión respecto de dos tendencias de la educación, una que prioriza la acumulación de conocimientos, expresado por un cambio en el crecimiento de los programas «primero en el Renacimiento, fueron las materias humanistas; luego en el siglo XVIII, las matemáticas; más tarde, en el siglo XIX, las ciencias naturales y por fin en el nuestro, las sociales y las técnicas. De este modo se ha llegado en los planes de enseñanza a un enciclopedismo abrumados, que lejos de favorecer, dificulta el desarrollo mental de los alumnos.» (Luzuriaga, 1957: 35) El curriculum recoge las conquistas del desarrollo del conocimiento que incorpora como contenidos que deben ser transferidos a las nuevas generaciones.

En tal sentido, se vislumbran métodos centrados en los contenidos y otros que privilegian el desarrollo del estudiante, «…frente al contenido de los programas se opuso el desarrollo anímico; frente a las disciplinas de los métodos, la espontaneidad del alumno. Así se pasó, por reacción, de un extremo al otro; del materialismo al formalismo; de la objetividad a la subjetividad, con resultados también negativos.» (Luzuriaga, 1957: 36) Siguiendo a Luzuriaga, adherimos al concepto que la labor de la educación actual «…debe consistir en restablecer el equilibrio entre ambos extremos: mantener la idea del desarrollo personal con la de adquisición de conocimientos» (Luzuriaga, 1957: 36)

Siguiendo a Luzuriaga, la pedagogía social tiene por objeto «…el estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana.» (Luzuriaga, 1954: 9) Dos son sus aspectos esenciales, uno de carácter descriptivo que estudia hechos, instituciones, actividades de la educación y otro eminentemente axiológico que valora lo observado y expone ideales acerca del rumbo que debe seguir la educación social. (Luzuriaga, 1954) Para comprender las dinámicas educativas desde esta perspectiva relacional, donde se propone una lectura compleja de las prácticas educativas, se requiere mapear y analizar un conjunto de

interacciones entre agentes, instituciones y políticas de muy diverso orden donde se configuran los límites y los espacios de oportunidad para el desarrollo educativo de los ciudadanos.

La reflexión sobre las implicancias socioeducativas en estos formatos de política pública dirigida a los adolescentes segregados requiere de una mirada atenta desde el marco de la educación social. Concebimos una educación social que trabaja «teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión / exclusión», (Núñez, 2007) esta perspectiva implica enfatizar el desarrollo de acciones educativas con poblaciones que socialmente ocupan un lugar subordinado en las relaciones económicas y culturales, ya que participan de forma desigual en el acceso al patrimonio cultural.

Pensamos este tema desde la pedagogía social, lo que significa explorar un abordaje distinto a la pedagogía escolar que piensa sobre la escuela como escenario cuasi exclusivo donde se produce el hecho educativo. Reconocemos que los ámbitos donde se produce la educación son variados y pluri-institucionales. Ello requiere de la *instalación* como operación de configuración de escenarios educativos en contextos institucionales que no fueron pensados para la educación, como una cárcel, un internado, la calle o los pasillos de una escuela o liceo. Involucra una apuesta metodológica y una perspectiva acerca los sujetos que procura modificar prácticas instituidas para el control de poblaciones.

Al articular estás perspectivas es que propugnamos una pedagogía social que analiza críticamente el funcionamiento de las instituciones, las funciones que ejerce y los efectos en los adolescentes. La responsabilidad generacional por la trasmisión y mediación cultural está subordinada al gobierno de los «menores», a la gestión de poblaciones que no se adaptan a la hegemonía capitalista. Desde esta perspectiva es que adherimos a la posición que sostiene Violeta Núñez cuando trata de construir

> «...una pedagogía social que se interroga acerca de instituciones y funciones que apelan a la educación y que, habitualmente, quedan fuera de los discursos pedagógicos al uso. Se trata, entonces, de dar visibilidad pedagógica a tales prácticas. Estas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo de aquéllos de los que muchos sólo se preocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos flujos estadísticos a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica.» (Núñez, 2007)

De esta delimitación que propone Núñez destacamos tres conceptos claves desde donde pensar y ejercer educación social con adolescentes en dispositivos tutelares: movimiento, antidestino y enfoque rizomatico.

Un primer concepto a destacar es el *movimiento*, ya que tratamos de pensar la acción educativa desde una perspectiva dinámica, que instala escenas educativas donde no estaban. Entendemos el movimiento como una condición relacional con efectos físicos sobre el territorio, y simbólicos sobre las formas de pensar la situación educativa.

Refleja formas de hacer educación donde la intemperie puede ser su telón escénico, donde no necesariamente acudamos a la protección que nos brindan los edificios, o salones que reúnen a un grupo de sujetos de la educación, y todo transcurre allí.

El movimiento posibilita que los sujetos circulen socialmente por diversidad de espacios sociales y comunitarios, exponiéndose a realizar experiencias, a intercambios humanos diversos que afecten sus procesos de aprendizaje, que amplifiquen sus capacidades de relación social. Se trata de una estrategia para conjugar los universales que procura transmitir la educación, con las trayectorias singulares de cada uno. Se trata de sostener un encargo complejo para el que socialmente no estamos preparados.

Esta noción pone en crisis la dimensión adentro-afuera de la institución, ya que el territorio de actuación está sitiado por las paredes del edificio, por los límites prefigurados en un espacio conocido. Requiere traspasar, instalarse incómodamente en un terreno desconocido, en un escenario que se configura caso por caso, proyecto educativo a proyecto educativo. El movimiento es algo distinto al nomadismo, ya que este es estacional, previsible, el movimiento requiere de administrar la acción en un territorio incierto.

Esto no significa una propuesta educativa a la carta, sino la necesidad de conjugar en tiempos y espacios diferentes, configuraciones singulares de promoción cultural. Se incorpora la incertidumbre, lo emergente como material privilegiado en la acción educativa. Se hace de esa incomodidad una condición necesaria del accionar del educador social.

Sobre esta perspectiva de pensar el trabajo profesional, encontramos ciertos aires de familia con la *clínica móvil* que desarrolla Rodríguez Nebot (2004: 36-37) cuando propone un adjetivo que sustancia la clínica, y expresa que «…la clínica debe ser móvil, no nómade, porque nómade implica la articulación de un tránsito ya prefigurado.» En cambio la clínica móvil es entendida como «…una clínica no desarrollada, no taxonómicamente desarrollada, ni genéticamente desarrollada, sino por el contrario una clínica en vías posibles de inscripción en la medida que se adosa a problemáticas subjetivas y va pudiendo desarrollar micro espacios en las estructuras mentales que permitan el desarrollo de una reflexión o el desarrollo posible de una potenciación del devenir.» En lo metodológico ello implica desarrollar un modelo cartográfico, «…un holograma mental de estructura cartográfica.»

El énfasis puesto en la producción de micro espacios, en el desarrollo de una reflexión situada y dispuesta a ensayar otros modelos, nos resulta particularmente potente, ya que enlaza con algunas formas de pensar la educación social.

> «Se trata de producir agenciamientos de los espacios necesarios para que los actores produzcan su realidad social y su devenir, en suma de tratar de construir una esperanza posible de un mundo posible, o sea alcanzar no un deseo arquetípico-antiguo- presentificado, sino de CONSTRUIR UN DESEO INMANENTE PLENO que libere el desarrollo de las potencialidades de cada una de las personas que integran esos conjuntos de trabajo.» (RODRÍGUEZ NEBOT, 2004: 39)

En un sentido similar hace unos años proponíamos la siguiente mirada sobre las prácticas de la educación social:

> «La educación social emerge como una propuesta que particulariza la acción colocando a los sujetos como centro, configurándose en nodo que articula para el sujeto o grupo un conjunto de recursos dispersos. A fin de establecer una situación educativa que habilite campos de socialización y participación ciudadana. El educador, en este planteo, deviene un director de orquesta que ejecuta una partitura co-escrita (compuesta) con los sujetos de la educación. Esa coautoría, previa y simultánea, a la ejecución de la pieza remite a una relación (educativa) de trabajo hacia un mismo objetivo. Se trata de una

composición conjunta, respetuosa de los tiempos acordados y de los lugares y responsabilidades compartidas.

Implica hacer de ese director de orquesta un activador rizomático, requiere de una disposición a conectar lo que no se sabe conectar, de hacer algo para lo que estamos preparados, para vincular lo socialmente desconectado y fisurado. En el sentido de Rancière (2002), el educador en los tiempos que corren debe poder enseñar lo que no sabe. Enseñar una relación con lo social, la cultura y los sujetos en una época de incerteza, de perdida de referencias y seguridades.» (Fryd – Silva Balerio, 2010)

El segundo concepto es *antidestino*, con ello establece un horizonte programático ético y político. Instala objetivos pedagógicos tendientes a la democratización del acceso a la cultura, para romper con inercias institucionales que establece y consolida lugares preestablecidos para los sujetos de la educación. La potencia de este concepto lo eleva al carácter de principio de cualquier práctica educativa de época, y nos marca los lineamientos para la metodología, que no es aséptica, ni objetiva, sino que está teñida por los efectos excluyentes del mercado y las lógicas de consumo del capitalismo contemporáneo.

Muchas veces pensamos a los sujetos desde lo que les falta, desde la *carencia* y se diseñan políticas educativas desde ese supuesto (Martinis, 2006). Las potentes operaciones de exclusión de vastos sectores de la infancia y adolescencia configuran limitaciones objetivas al desarrollo de los sujetos, pero ello no implica una definición esencialista. No se trata de seres excluidos, sino en situación de exclusión, afectados por políticas económicas que producen desigualdad social. Proponemos pensar desde la potencia, desde lo que puede un adolescente, invertir la lógica de pensamiento fatalista y colocar en el centro las posibilidades de acción y la reflexividad como operaciones de integración social.

Ello conecta con algunas ideas desarrolladas por Suely Rolnik, quien analiza las lógicas del capitalismo desde los efectos en la producción de subjetividades. Manifiesta que se configuran dos tipos de subjetividad: La *subjetividad de lujo*, conectada con la lógica de consumo, con la posibilidad de acceso a bienes, y la *subjetividad basura*, asociada a las «personas sin» bienes, consumo, oportunidades y expuestas al sufrimiento, el dolor y la muerte simbólica y real.

Frente a la fragmentación social y la deshumanización no surge la derrota o desesperanza, sino la potencia de la acción, de la capacidad de afectación del cuerpo como forma de conocer el mundo a través de la sensación. Conocer el mundo como materia-forma convoca la percepción, operada por los órganos de sentido; en cambio, conocer el mundo como materia-fuerza apela a la sensación, engendrada en el encuentro entre el cuerpo y las fuerzas del mundo que lo afectan. Aquello que en el cuerpo es susceptible de ser afectado por estas fuerzas no depende de su condición de orgánico, de sensible o de erógeno sino de carne recorrida por ondas nerviosas: un «cuerpo vibrátil». La percepción del otro trae su existencia formal a la subjetividad, su representación; mientras la sensación le trae su presencia viva (Rolnik, 2003).

Si seguimos algunos trazos de las ideas que propone Rolnik podemos pensar en la experiencia del dolor como una sensación que permite el conocimiento del mundo a través de la presencia viva del Otro, la interacción y las fuerzas del mundo. Esta presencia puede desenvolver una fuerza, una potencia de resistencia y de creación que posibilite desarrollar

acciones de composición. Conocer el mundo a través de las sensaciones pone en relación al cuerpo con las fuerzas del mundo para ser afectado en su condición vibrátil. «La sensibilidad es lo que Levinas llama ‘el camino’ de mi sujeción. Es una vulnerabilidad, una pasividad perceptiva para con el otro, que se da *en la superficie de la piel, al borde de los nervios*» (Critchley, 2004: 31).

Este cuerpo afectado, sensible, vibrátil, ¿es un cuerpo que aprende, que conoce, que registra formas de vida en relación con otros cuerpos y con el mundo? Esa capacidad de conocimiento, de ser afectado y de afectar a otros y al mundo, ¿no resulta una condición de posibilidad que puede tomarse para que suceda algo de lo educativo? Acudimos a la distinción que realiza Duschatzky acerca de la gestión educativa como *fatalidad* o como ética. La gestión como fatalidad está construida sobre una dirección ineluctable (Duschatzky, 2001: 142), sobre un destino prefijado que no podemos modificar. En cambio pensar la gestión educativa como ética involucra una posición frente al hecho educativo, no se trata de una propuesta de buena moral, sino que incluye, como sostiene Agamben, lo negativo, el mal, la ambigüedad se trata de pensar unas instituciones educativas «capaces de nombrar lo que acontece en ellas y habilitar que otras cosas, de otro orden, puedan suceder» (Duschatzky, 2001: 142).

El conocimiento del mundo a través del cuerpo tiene relación con las experiencias con el placer y el dolor. La afectación del encierro sobre el cuerpo del adolescente, el límite, la reja que impide salir, la represión policial, las enfermedades infecciosas, los cortes o el tatuaje que quiere reafirmar los vínculos externos; también el abandono la violencia familiar, la separación de la madre y el padre, la soledad del internado, la convivencia con desconocidos, la angustia de separación.

¿Cómo tomar la fuerza de la experiencia del dolor para desarrollar estrategias de composición social y educativa? «Componer» implica un ejercicio/acción de constituir, crear, agregar, reparar, organizar, ligar, zurcir, enlazar, conformar… operar contracorriente de la fragmentación, articular aquello separado y disperso para que en la conexión emerjan producciones diversas con efectos de participación.

La tramitación de las *experiencias del dolor* (Silva Balerio, 2008) en los sujetos de la educación puede transformarse en un acontecimiento formativo para el educador. Desde una perspectiva de la formación del docente, que podemos transpolar al educador social se considera el efecto formativo de los incidentes críticos. Se refiere a la consideración de

> «…un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente…». (Monereo, 2010: 159)

Una experiencia, a veces traumática para el educador que lo expone a un acontecimiento que produce una crisis en la forma de entenderse a sí mismo en el ejercicio profesional, lo que produce es «…una fisura en sus representaciones (…) favoreciendo una oportunidad para el cambio.» (Monereo, 2010:159) Ello tiene que ver con una noción de *situación límite* Melich

(2008) ya que se trata de un acontecimiento que «…abre la puerta del deseo. Imagino otra situación distinta, sueño. El mundo sería insoportable sin el sueño de otro mundo. La esperanza es precisamente esto, soñar otra situación. La vida humana necesita del sueño para poder vivirse.» Desde esta perspectiva situación los incidentes críticos, la experiencia del dolor o la situación límite lejos de ser un obstáculo, son la expresión de un fracaso que permite activar una potencia. Se visibiliza una dificultad, un problema, una falta que puede ser abordada, activando el deseo de producción de otras *situaciones imaginadas*.

La posibilidad de pensar y otorgar valor a las prácticas educativas en tanto acto político, implica ofrecer alguna resistencia, instalar algunos diques que contengan ciertas inercias de las políticas de exclusión. En este escenario la memoria como antídoto al olvido, a la incesante tendencia de repetición de los mismos horrores.

El tercer concepto, lo acarreamos de los textos de Deleuze y Guattari (2006), es *rizoma*. En su libro *Mil Mesetas* desarrollan una metáfora tomada de las ciencias naturales y proponen contraponer los sistemas arbóreos a los sistemas risomáticos. Los sistemas arbóreos, con la lógica del árbol, está asentado en un territorio, tiene un crecimiento vertical, se ramifica, se desarrolla, pero afincado en un único territorio. En cambio, el crecimiento risomático, que es el del pasto, implica una forma de desplazamiento horizontal, que genera nuevas raíces de las cuales crecen otras ramificaciones y así sucesivamente. Se identifica una vitalidad, una intensidad diferente, un tipo de desplazamiento que es interesante para pensar las prácticas educativas, la forma y los contenidos de nuestra oferta, los recorridos que posibilita a los sujetos, las alianzas con otras instituciones...

Una propuesta socioeducativa organizada en rizoma implica encarnar los principios organizadores de esta formación:

- Principio de *conexión* y de *heterogeneidad*, ello implica que «…cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, debe serlo […] cada rasgo no remite necesariamente a un rasgo lingüístico: eslabones semiológicos de cualquier naturaleza se conectan en él como formas de codificación muy diversas, eslabones biológicos, políticos, económicos, etc…, poniendo en juego no sólo regímenes de signos distintos, sino también estatutos de estados de cosas.» (Deleuze-Guattari, 2006: 13)
- Principio de *multiplicidad*, ya que un rizoma «…no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza (las leyes de combinación aumentan, pues, con la multiplicidad)». (Deleuze-Guattari, 2006: 14)
- Principio de *ruptura asignificante*, en la medida que un rizoma «…puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras. Es imposible acabar con las hormigas, puesto que forman un rizoma animal que aunque se destruya en su mayor parte, no cesa de reconstruirse. Todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado,

significado, atribuido, etc.; pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar. Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma» (Deleuze-Guattari, 2006: 15)

- Principio de *cartografía* y de calcamonía, ya que un rizoma «… no responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda. Un eje genético es como una unidad pivotal objetiva a partir de la cual se organizan estadios sucesivos; una estructura profunda es como una serie cuya base se puede descomponer en constituyentes inmediatos, mientras que la unidad del producto está en otra dimensión, transformacional y subjetiva. […] Para nosotros el eje genético o la estructura profunda son ante todo principios de calco reproducibles hasta el infinito. La lógica del árbol es una lógica del calco y de la reproducción.» (Deleuze-Guattari, 2006: 17)

Esta perspectiva implica pensar una propuesta educativa que albergue la posibilidad de conectar lo que está fragmentado, de unir aquello que las relaciones actuales de segregación separan, obturan. Requiere activar las capacidades de creación no para alimentar la maquinaria del consumo, sino para producir algo inédito. La idea de rizoma otorga un marco conceptual desde donde operar la construcción de una propuesta centrada en las relaciones que se establecen entre sujetos e instituciones y no en las esencias de los actores. Como lo proponen Deleuze y Guattari, quizá una de las características más importantes del rizoma «… sea la de tener siempre múltiples entradas; en ese sentido, la madriguera es un rizoma animal que a veces presenta una clara distinción entre la línea de fuga como pasillo de desplazamiento, y los estrato de reserva o de hábitat […] un mapa tiene múltiples entradas». (Deleuze-Guattari, 2006: 18)

Entonces el *movimiento* material y simbólico como condición de las prácticas educativas y ejercicio de los educadores, el *antidestino* como concepción orientadora del sujeto de la educación y confianza en su potencia; y el *rizoma* como estrategia metodológica, componen una forma de pensar la educación social en estos contextos.

En esta perspectiva, la composición se configura como la operación central del accionar educativo social en los tiempos que corren. El verbo componer en sus tres acepciones, nos ofrece una conceptualización polimorfa que resulta operativa al difícil ejercicio de establecer vínculos, relaciones, lazos entre elementos, sujetos, instituciones heterogéneos y que se encuentran fragmentados:

- Reparar: restañar, atender lo dañado
- Unir, articular, ensamblar, relacionar
- Crear, composición literaria, musical, plástica. Ejercicio creativo de instalar dispositivos educativos donde no los hay. Plano institucional programático y concreto práctico

Esto implica unir lo fragmentado, articular aquello separado y disperso para que en la conexión emerjan producciones diversas con efectos de participación.

A diferencia de lo que plantea Duschatzky (2003) cuando se pregunta *¿Qué es un niño o un joven sin una institución que lo produzca?*, en referencia a un niño que sin la ley paterna como autoridad estructurante encuentra en la fraternidad un lazo con lo social. En cambio en la perspectiva con que analizamos el problema de investigación asistimos a la paradójica relación de una orfandad totalizante, que ofrece espacios focalizados y niega el goce de espacios de lo común, lo universal, donde se producen oportunidades de intercambios más diversos y duraderos. Pareciera instalarse un tipo de autoridad que no es filial ni es fraterna pero que genera consecuencias en los procesos de subjetivación de los adolescentes. Un tipo de filiación perversa donde el Estado protege, reprime y abandona, en la que se destaca los efectos de deterioro de las condiciones de existencia y la afectación significativa del proyecto personal del adolescente expuesto a las dinámicas institucionales.

En este terreno educativo la preocupación por la dimensión didáctica está alejada de una mirada académica, tiene implicancias prácticas, incluso fundantes del acto educativo tal como lo pensamos. Enfatizar en la cuestión didáctica y atender a los procesos de transmisión cultural y de aprendizaje de los adolescentes, implica romper con la inercia de la gestión de población típica de este campo de la educación social. Ello desplaza la discusión hacia un terreno que libera al adolescente de una mirada inquisidora, de una práctica compasiva-represiva, para colocar el debate en el terreno pedagógico y la posibilidad de desarrollar propuestas donde se produzcan aprendizajes orientados a la inclusión social.

Si toda práctica educativa está basada en una relación ternaria (educando-cultura-educador), por tanto no es posible hablar de educación si no ubicamos algo de la cultura que esté en medio de esa relación. Los contenidos culturales son esenciales para definir la relación como educativa. En esta perspectiva Behares (2008) refiere al acontecimiento discursivo, en tanto posibilidad de producir una disrupción con lo dado, con lo esperado, esa interacción tiene resultados muy potentes en los dispositivos tutelares, ya que permite ubicar la acción del educador social en una situación de enseñanza-aprendizaje.

En este campo de la educación social es un espacio privilegiado para analizar la noción de fantasía didáctica (Behares, 2008: 27) en la medida que como sugiere el autor «…lo didáctico se constituye en una ilusión de interacción en la cual la secuencia enseñanza-aprendizaje se inscribe cómodamente. Llamamos a esta forma de constitución ‘fantasia’ (o ‘fantasma’).»

Sobre estos asuntos resulta interesante el planteo de Pastore y Pérez (2012) quienes desde la educación social sostiene que

> «el conocimiento se produce obviamente en escenario mucho más amplios que lo educativo, en estos últimos habrá que transformar para hacerlos accesibles, transmisibles, para generar ambientes de producción y reproducción por parte de los sujetos. Es trivial pero necesario aclarar que el aprendizaje no es producción exclusiva de las prácticas educativas, todo sujeto aprende en la interacción con el mundo, por lo que la cuestión didáctica tendrá que situar su análisis en esa interacción, deteniéndose en lo que sucede entre los escenarios educativos y los escenarios sociales, siendo el sujeto y sus recorridos el

enlace.»

Detener la mirada en la interacción del sujeto con el mundo, en el vínculo con otros sujetos, la cultura, las instituciones. Estamos en un escenario abierto, donde reconocer los procesos de aprendizaje adquiridos en espacios, instituciones y recorridos diversos para problematizar, reflexionar, generar condiciones de significación.

Si bien esta idea no es novedosa, ya que la pedagogía crítica norteamericana fundamentalmente de la mano de Giroux, Apple y McLaren ha incorporado una lectura cultural de la educación que asume los aprendizajes fuera del formato escolar para potenciar las dinámicas de la escuela. En educación social resulta significativo el énfasis en los enlaces que el sujeto realiza con las diversas fuentes de aproximación al saber.

Apostamos por una pedagogía de las relaciones, donde lo relevante no son solo los elementos que están presentes, sino las asociaciones que se producen. Vamos un poco más allá, y pensamos en la configuración de una pedagogía de las relaciones interdependientes, o una pedagogía de la interdependencia. Donde se destacan las alianzas, colaboraciones y conjunciones particulares que se establecen entre los agentes y las tecnologías que colaboran con la producción de la acción educativa. Por tanto, quien realiza la acción son las asociaciones, la sumatoria de efectos/afecto que las relaciones activan. La acción educativa es producto de la mutua influencia de agentes y tecnologías que encausan la energía vincular generada por la conjunción de elementos humanos y no humanos. (Latour, 2001)

La acción crea lazos imaginados entre los *gadget*, instrumentos, objetos, tecnologías y los agentes que los ponen en movimiento para afectar y producir una situación inédita. La acción educativa es un acto creativo que ensambla sujetos y objetos (materiales y simbólicos) para afectar las condiciones de producción del sujeto de la educación. El adolescente institucionalizado es construido por una maquinaria que produce dependencia. La acción educativa social, en tanto acto creativo, produce intercambios con actores y objetos heterogéneos para la deconstrucción de la dependencia, nacida de amplificación de los vínculos fundados en procesos de circulación social.

Esta perspectiva pedagógica tiene efectos en la posición que asume el educador en tanto activador rizomático (Fryd-Silva Balerio, 2010) que es responsable de ensamblar caso por caso una propuesta socioeducativa que une a un adolescente con un liceo, un programa educativo-laboral y un espacio deportivo, por mencionar tres ejemplos típicos. El educador en una pedagogía de la interdependencia asume también el lugar de un *flâneur*[1], ya que además de ciudadano que conoce la ciudad, que busca de forma planificada ofertas de inclusión para los adolescentes, también encuentra en el vagabundeo. Ello requiere una atención, una disposición abierta al encuentro con la novedad, con alternativas de inclusión. Pero no todo es acción, el pensamiento, la reflexión, una suerte de ensimismamiento artesanal (Sennett, 2009) en el trabajo educativo marca una pausa necesaria para desacelerar las dinámicas mercantiles de la actualidad. Una evasión introspectiva que permita el *insigth* creativo, la emergencia de una idea que nos vuelva a poner en acción.

Bibliografía

Behares, Luis (2008). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros.

Chitchley, Simón (2005). «Introducción a Levinas». En: **Emmanuel Levinas**. *Difícil libertad*. Buenos Aires: Lilmod.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (2006). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.

Duschatzky, Silvia (2001). «Todo lo sólido se desvanece en el aire», En: **Silvia Duschatzky; Alejandra Birgin** (comp.). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, (págs.127-149). Buenos Aires: FLACSO-Manantial.

Duschatzky, Silvia (2003) «¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?». En: *Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde*, (págs.45-52). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fryd, Paola; Silva Balerio, Diego (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.

Latour, Bruno (2001). *La esperanza de pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

Luzuriaga, Lorenzo (1954). *Pedagogía social y política*. Buenos Aires: Losada.

Luzuriaga, Lorenzo (1957). *La educación de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Losada.

Monereo, Carles (2010). «La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos». *Revista Iberoamericana de Educación* (n° 52, págs.149-178).

Núnez, Violeta (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007.

Pastore, Paola; Pérez, Gabriela (2012) «¿Cómo enseñamos los educadores sociales?: Las prácticas de enseñanza en Educación Social y la 'cuestión' didáctica». *Revista Convocación* (n° 8, diciembre de 2012, págs.33-44). Montevideo.

Rodríguez Nebot, Joaquín (2004). *Clínica móvil: el socioanálisis de la red*. Montevideo: Narciso-UDELAR-Psicolibros.

Rolnik, Suely (2003). «El Ocaso de la Víctima: la creación se libra del rufián y se reencuentra con la resistencia». *Revista Zehar*, (julio 2003). Madrid.

Sennett, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Silva Balerio, Diego (2008) «La experiencia del dolor y la práctica educativa social». *Revista de Novedades Educativas* (n° 213, págs.56-68). Buenos Aires. Novedades Educativas.

1 «La multitud es su elemento, como el aire para los pájaros y el agua para los peces. Su pasión y su profesión le llevan a hacerse una sola carne con la multitud. Para el perfecto flâneur, para el observador apasionado, es una alegría inmensa establecer su morada en el corazón de la multitud, entre el flujo y reflujo del movimiento, en medio de lo fugitivo y lo infinito. Estar lejos del hogar y aun así sentirse en casa en cualquier parte, contemplar el mundo, estar en el centro del mundo…». Fragmento de *El pintor de la vida moderna*, Charles Baudelaire.

Capítulo VI

Sujeto triádico: interacciones entre experiencia, aprendizaje y deseo

El individuo surge como efecto de una operación de duplicación, en el cruce de un sujeto universal de derechos y una persona concreta

(Núñez, 1990:79)

1. El adolescente en un dispositivo tutelar es más que sujeto de la educación

Parafraseando el epígrafe de Violeta Núñez, vamos a delimitar al sujeto de la educación social en los dispositivos tutelares a partir de la asociación de un sujeto social de derechos, un sujeto de la experiencia (Larrosa, 2003), un sujeto de aprendizaje, un sujeto deseante y un adolescente concreto.

El lugar que se oferta al adolescente tiene como eje común la configuración narrativa, donde la construcción de un relato vital organiza la experiencia. Tanto en la reconstrucción de los acontecimientos pasados, el sentido de lo que hace aquí y ahora, y respecto de la proyección futura. Se trata de una perspectiva que huye de la alienación del dispositivo tutelar a partir de poner en acción un conjunto de operaciones que configuren acontecimientos de memoria, conciencia de sí y construcción del mejor destino posible.

Esta forma de comprender al adolescente expuesto a las dinámicas de la institucionalización procura alterar el devenir dependiente, encarnado por la máxima de que uno de los sentidos de la adolescencia es la irrupción de una energía que se concreta en *tener porvenir* (Klein, 2006) un futuro incierto, un antidestino, una situación imaginada. La alteración es profunda ya que no se trata de un adolescente a cuidar o controlar; la función pedagógica es sostener la porfiada posibilidad del máximo desarrollo autónomo posible, lo que requiere del adolescente asumir la situación particular que le ha tocado vivir, y desde ese autoconocimiento urdir su deseo, expresado en forma de proyecto personal.

Como plantea Gilles Deleuze en su texto Abecedario «Yo no deseo nunca algo y nada más; asimismo, tampoco deseo un conjunto, sino que deseo *en* un conjunto.»[1] El deseo implica un ensamblaje de elementos, expectativas, preferencias que traman una configuración singular donde el adolescente imagina una situación distinta a la institucionalización. En tal sentido se configuran relaciones en tres planos conexos, interdependientes entre experiencia, aprendizaje y deseo.

2. Lectura situacional de los adolescentes institucionalizados

En este apartado presentamos un conjunto de datos cualitativos relevados en la investigación de la tesis de maestría, donde un conjunto de educadoras y educadores sociales compartieron sus conocimientos y experiencias.

2.1. El adolescente es mi semejante, totalmente diferente

Se establece la relación paradójica en que el adolescente, sujeto de la educación, es representado por los educadores como *un igual*, en tanto comparte un conjunto de atributos propios de lo humano: derechos, condición humana, sensibilidad, etc. Pero a la vez una *radical diferencia* producto de las situaciones de vida: historia, soportes, ejercicio de derechos, redes de sostén afectivas y materiales. En relación a la vida en la calle uno de los entrevistados expresa: «Si vivís en un achique, no dejas de vivir en la calle pero te voy a ver como una persona que tenés los mismos derechos, que podes dialogar de la misma forma, que puedo entablar una conversación sin prejuicios.»

Se trata de un proceso muy complejo de *despojar las etiquetas* para que emerja la persona, el adolescente que tiene un parentesco generacional con otros miles de ciudadanos de la misma franja etaria. Pero concomitantemente, reconocerlo en su diferencia, historia y experiencias signan una trayectoria, y se procura separar aquellas adjetivaciones con las que institucionalmente se ha cargado negativamente al sujeto. Requiere identificar esas cargas para renunciar a un uso atentatorio contra el adolescente, ser consciente como educadores y promover el discernimiento del adolescente para modificar todo aquello que significa un hándicap para el proceso de ampliación de su participación social.

Nos encontramos con un juego con posiciones antagónicas, donde las contradicciones se conjugan sin solución definitiva, conviven la condición de igual y de diferente. El reconocimiento como un igual está caracterizado por la horizontalidad en el diálogo, donde el adolescente asume una capacidad comunicativa simétrica a la del adulto, una potencia para producirse a sí mismo en procesos de enunciación y de interacción con el medio. Como expresa uno de los entrevistados respecto del encuentro educativo: «…intento percibir al otro desde ciertas igualdades y horizontalidades, que pretenden ver al otro como igual, lo que habilita hacer la tarea educativa, no verlo desde la carencia…». Esta perspectiva se sustenta en un posicionamiento teórico respecto a su condición y sus capacidades, y expresa una sensibilidad sobre la significación del encuentro con ese Otro adolescente.

Estamos ante una convicción que preexiste a la relación educativa concreta, ya que mirar al adolescente como un igual, percibirlo desde su potencia, es anterior a que el educador lo conozca singularmente, antes del encuentro cara a cara. Es un presupuesto desde donde partir para iniciar una relación educativa. «Cuando vos dialogás con otro, lo ponés en un plano de igualdad, un plano de comunicación genuina, autentica. Desde ese lugar he tratado de ver a los chiquilines.» Se trata de una tarea de gran implicación para el educador, ya que «el trabajo fue muy intenso, estar en el cuerpo a cuerpo.»

Richard Sennett explica que el espíritu artesanal no encaja fácilmente en las instituciones del

capitalismo flexible, en tal sentido, «…una definición amplia de artesanía podría ser la siguiente: hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo bien. En todos los campos de la artesanía intervienen la autodisciplina y la autocrítica…» (Sennett, 2009) En tal sentido se manifiestan un conjunto de problemas con la última parte de la definición

> «…el hecho de hacer algo bien por el mero hecho de hacerlo bien. Cuanto mejor se comprenda cómo se hace bien una cosa, tanto más se preocupa uno de ello. Pero en las instituciones basadas en las transacciones a corto plazo y las tareas en constante cambio no hay lugar a esa profundidad. En realidad, incluso es posible que la organización le tema; la expresión clave de los sectores gerenciales es aquí: encerrado en sí mismo. Quien profundiza en una actividad simplemente para realizarla correctamente puede dar a los otros la impresión de estar encerrado en sí mismo, de haber quedado fijado en una única cosa, y la obsesión es en verdad un elemento necesario de la artesanía.» (Sennett, 2007: 94)

Sin embargo, no debemos desconocer las diferencias asociadas a procesos de vulnerabilidad bastante distintos, que impactan en la forma de estar y de relacionarse de los adolescentes. La causa de ingreso a un centro de protección es una variable que incide, «en función de la causa por la que ingresan, hay una gran diferencia en el estado emocional en que llegan. El gurí que viene por un problema familiar, la medida en sí termina revictimizándolo, por más que se intente que el lugar sea amigable. Nunca se logra eso (…) llega con un monto de angustia importante.»

Tiene que ver con una sensibilidad de reconocimiento en el Otro adolescente como un igual, ambos igualados por una condición que nos hace parte de una misma especie humana. Esa igualdad no se ejerce y considera en todos los ámbitos, sino que se observan *asimetrías en el lugar de responsabilidad* con ese otro humano, que experimenta en carne propia situaciones de vulneración de derechos. La situación de vulnerabilidad de ese otro igual, provoca un posicionamiento ético expresado en el reconocimiento de su igualdad. Esta idea está claramente expresada en la cita de uno de los educadores entrevistados: «tratar al otro como un sujeto que puede hacer lo que puede hacer cualquier ser humano. Que tiene las mismas posibilidades y capacidades que cualquiera, aunque le haya tocado vivir unas circunstancias diferentes». Este posicionamiento marca un estilo en la forma de configurar el vínculo educativo, «pretendo vincularme desde el mayor respeto posible hacia sus opiniones y su voluntad».

¿De dónde emerge la dignidad del sujeto? ¿De su mera condición humana? ¿De la fortaleza para sobrellevar las situaciones extremas? Pareciera que la vulnerabilidad observada, fundamentalmente asociada a las fortalezas de los sujetos de sobrellevar, soportar e incluso sobreponerse a las situaciones adversas que el propio educador no comprende, le otorga un respeto por hacer más con menos recursos. En otras situaciones, en cambio, la vulnerabilidad es explicación del fracaso, lo que nos lleva a una conceptualización relevante sobre esta situación: *la reversibilidad de la condición de vulnerabilidad.* Es causa de la valoración de los logros de los adolescentes, a la vez que también lo es de su fracaso.

2.2. El adolescente es un sujeto libre y determinado

Estamos otra vez ante una situación de ambivalencia entre un adolescente pensado desde el despliegue de su libertad de elección, con capacidades, con potencia de producir(se) y consiguientemente un sujeto determinado, limitado por las condiciones de existencia: estar en la calle, estar privado de cuidados familiares, o estar institucionalizado.

Sus vulnerabilidades se asocian a las situaciones a que están expuestos, en la medida que los marcos institucionales los privan de elección, y los fuerzan a que transiten por carriles estereotipados, y consiguientemente dificultan las posibilidades de movimientos y trayectos singulares.

Emerge el concepto de autonomía asociado a la idea de resolver y llevar adelante diversos aspectos de su vida sin la incidencia de los educadores. Que los adolescentes resuelvan por sí solos aparece como la orientación de la acción educativa: «ser responsables», «tomar decisiones sobre su vida». En esta capacidad reside la potencia de cambio, de modificar la situación, para reducir la repetición de patrones de actuación, para fundar un camino distinto. Lograr que los adolescentes sean protagonistas, participantes responsables de concretar diversas propuestas e iniciativas.

En las situaciones de internación por amparo, el abandono como acontecimiento de desprotección de la familia de origen parece establecer marcas indelebles en la vida de los sujetos. A ello se suma la dependencia al internado, ya que se observa sujetos con capacidad de hacer y decidir, pero se configuran dinámicas de atención asistencialista que promueven la dependencia: «para ir al club les armaban el bolso con los mismos pantalones, championes y remeras para todos» o cuando tomaban la merienda «le ponían a todos un pan sin dulce, un pan con dulce y una taza de leche.» Estos eventos de la vida cotidiana marcan la despersonalización de una institución que propone una uniformización que atenta contra todo proceso de individuación.

En los casos de largos procesos de institucionalización, «…son gurises que lo primero que uno puede decir es que están cansados de vivir internados. Pero que no se ha trabajado, o ellos mismos no se visualizan viviendo solos, tienen miedo de vivir solos. Resulta que cuando empiezan a experimentar un poco el tema de vivir de una forma más autónoma, enseguida quieren pasar a vivir totalmente autónomos. Entonces, no están seguros pero, apenas se dan cuenta, se quieren ir solos. Nos pasa con los de internado, si bien uno trata de darles un espacio distinto, simbólicamente es una institución, entonces esto marca los ritmos de trabajo. Son adolescentes que en varios aspectos, no han sido expuestos a experiencias de autonomía. Desde la parte de organización del tiempo y espacio no lo tienen trabajado. Son gurises que han sido totalmente sustituidos a la hora de tomar decisiones.»

Las dinámicas de los dispositivos tutelares en general tienden a *producir un aislamiento social* de los adolescentes, genera una interacción entre pares con las mismas problemáticas, a través de compartir servicios focalizados. Cuando esta situación se produce durante mucho tiempo se instala una pauta de circulación social endogámica, donde los intercambios están signados por la reiteración de historias personales de vulneración de derechos, por experiencias de institucionalización por amparo o por sobrevivir en la calle. De esa forma se

construyen vínculos generacionales segregados.

Una visión aportada por los educadores sociales entrevistados permite a pensar lo generacional en un sentido amplio, promoviendo espacios de socialización y de intercambio heterogéneos. Apostamos por construir una propuesta educativa que paute espacios de intercambio con pares generacionales con otras experiencias personales, familiares e institucionales.

Tiene que ver con generar las condiciones para «…que circulen por lugares, que tengan experiencias, lo más parecido a lo que es vivir como vive una niño de la misma edad en un barrio determinado». Una propuesta igualadora, de intercambio social y generacional más democrático, menos fragmentado.

La disposición al trabajo educativo, a ser parte de una propuesta educativa es una característica señalada por los educadores acerca de los sujetos de la educación, ya que están «ávidos por hacer algo». Requiere tomar en cuenta la calidad de la oferta, «importa lo que le ofreces hoy. Y los gurises están dispuestos, sorprendidos, porque como estaban acostumbrados a no hacer nada, a estar ahí, cuando le ofrecías cosas, al principio, era todo medio que con recelo, pero después eran espacios que te los pedían». Un destaque de relevancia se refiere a la creatividad de los adolescentes, «son personas re creativas, para resolver situaciones concretas». Por tanto, aquí se abre un espacio de oportunidad, de efecto educativo sobre la trayectoria vital del sujeto de la educación, implica también encontrarnos ante un límite en el desamparo, en la irreversibilidad de reconstrucción de un vínculo.

En el libro *El detenido-desaparecido: narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*, el sociólogo uruguayo Gabriel Gatti, propone una categoría que nos resulta útil para pensar los procesos de subjetivación de los adolescentes en los dispositivos tutelares. El refiere a las *narrativas de la ausencia de sentido*, reconoce «…que la catástrofe no es ya sólo evidente, sino que ha constituido mundos, identidades, lenguajes, que la catástrofe se institucionalizo como un lugar estable y habitable.» (Gatti, 2008: 115)

Estamos frente a una operación de reconocimiento de la situación, de asumir lo pasado, aquello que no podemos modificar, para concebir una acción educativa que habilite ciertas condiciones para «un volver a empezar». (Gatti, 2008) O continuar, con una narración que otorgue sentido a mi presente, para sostener un futuro diferente.

2.3. Pobres, vulnerados en sus derechos

«Lo que tienen en común es que son pobres»

Educadora social entrevistada

La pobreza aparece como una condición del universo de sujetos de la educación social en los ámbitos de calle e internación por protección. No hay referencia en los entrevistados a adolescentes de clase media o alta que hayan participado de algún internado en el que trabajaron.

Dentro del conjunto de adolescentes pobres, se identifica un grupo especialmente vulnerable,

aquellos que además de la pobreza económica («socioeconómicamente al margen de todo») carecen de relaciones familiares que les brinden un sostén afectivo. Una de las entrevistadas hace referencia a ellos como esos «gurises que no tienen a nadie en la vida». Esta soledad, ausencia de vínculos, los coloca en una situación de invisibilidad, que les agrega un plus de desprotección, ya que «son los que tienen menos chance de todo». Se observan los efectos de la acción u omisión del Estado, la familia, la sociedad que se expresa en producir e infringir dolor, como señala uno de los educadores sociales «…llegan chiquilines muy dañados» («hemos hecho un análisis de las causales de ingreso: violencia doméstica, violencia sexual, violaciones…»).

A la condición de pobreza de la familia de origen, se adicionan un conjunto de situaciones que los exponen a diversas formas de vulneración de sus derechos. Ello configura un conjunto de relaciones que resultan de asociar el daño, el abandono y una operativa institucional signada por la discrecionalidad. Sin duda esto tiñe la acción educativa, contamina la relación educativa de una *excesiva asimetría entre el lugar del adolescente y la posición del educador*. Este desequilibrio puede dar lugar a que se reproduzcan relaciones de dominación que acrecienten acciones de asistencia, control o cuidado que omitan la voz y las opiniones de los adolescentes.

La vulneración de derechos pareciera una condición para activar una intervención irrestricta, la condición de vulnerabilidad del otro activa la potencia institucional. Cuanto peor esté, más derechos discrecionales nos podemos arrogar para intervenir sin dar participación. Pareciera que es necesario limitar un tipo de poder institucional, o de poder profesional que se cimenta en la ausencia de poder de los adolescentes. Pareciera que estamos ante el establecimiento de una relación inversa, cuanto menos derechos son ejercidos por los adolescentes más potestades discrecionales se atribuyen las instituciones y los profesionales. Incluso para transgredir límites como que la internación es el último recurso, y no puede realizarse por factores socioeconómicos. Una de las educadoras entrevistadas expresa: «me queda la duda que la internación sea la última opción, y si no hay internación por pobreza».

Pareciera que cuando miramos al otro lo hacemos para identificar sus vulnerabilidades y así operar con impunidad. Se trata de una mirada descarnada, incluso cruel sobre la operativa de las instituciones de cuidado/encierro. Pero la ecuación se reafirma a más vulnerabilidad se responde con incremento de las potestades de intervenir sobre la vida del otro. Ante esto una alternativa es pensar de otra forma, sobre este punto uno de los educadores sociales expresa nueva relación entre la vulnerabilidad del sujeto y la función educativa: «…trato de no sentirme impune, ni violentar la voluntad, el sentir, las decisiones del otro». ¿Qué implica encarnar esa sensación de no-impunidad? ¿Cómo fundar otra tradición de respeto por los adolescentes?

La homogeneidad de la población atendida por estos dispositivos es evidente, «en mi experiencia ninguno de clase media o alta» dice uno de los entrevistados. Tiene que ver con los mecanismos de ejercicio de los sujetos, de acciones para defender por sí mismos sus derechos, asumiendo una posición como ciudadano, que hace visible sus posiciones, ideas,

reclamos. Como mencionamos anteriormente la invisibilidad tiene efectos, por tanto una forma de aminorarlos es hacerse evidente para los demás, poner en juego una actitud donde se destaque la capacidad de poner en movimiento a las instituciones y consiguientemente a los educadores. La premisa es definida con claridad por una de las educadoras sociales entrevistadas en los centros «si no jodes, pasas desapercibido». Y si pasas desapercibido la pasas peor. Asimismo, ubicarse en el lugar del que «jode» no es inocuo.

En relación a los mecanismos de selección de los hogares, a los perfiles de ingreso, emerge una crítica desde la educación social «…desde este lado, una crítica a cómo están trabajando los hogares de tiempo completo, en esta lógica de sostener a adolescentes. No podemos esperar que no se comporten como adolescentes. Y por otro lado, la crítica que nos hacen desde los hogares de tiempo completo es que «les derivamos cualquier cosa», dicho textualmente. Cuando en realidad nosotros les decimos, «cualquier cosa no, adolescentes». Es interesante, como esta idea de cualquier cosa expresa lo indeseable, lo abyecto de la adolescencia en un internado: no adaptarse a las pautas de convivencia, ser contestatario, trasgredir las normas, desafiar al adulto.

Aquí encontramos uno de los núcleos relacionales de los dispositivos tutelares, ya que se conjugan tres aspectos: a) que la privación de libertad es la respuesta típica frente al abandono; b) del universo de adolescentes el sistema de protección selecciona a los más vulnerables; y c) que el estilo relacional destacado en los dispositivos es la discrecionalidad. Esto configura una potente maquinaria de vulneración de derechos, que tiene la legitimación social de intervenir sobre unos «menores» responsables simbólicos de la inseguridad.

Frente a la vulneración de derechos y la discrecionalidad institucional emergen dos operaciones para sustraerse, una que pareciera una reacción intuitiva de algunos adolescentes donde la confrontación con los adultos es la estrategia de marcar presencia, de señalar la existencia. Y desde los educadores sociales se activa la participación de los adolescentes para reducir la discrecionalidad y configurar una actuación de respeto por el otro.

Las referencias a la violencia que padecen los adolescentes captados por los dispositivos tutelares aparecen en todas las descripciones que realizan los educadores. El encierro parece generar que algunos adolescentes pasan «rompiendo todo», actua como «gato encerrado», expresado por actos de «autoagresión, violencia personal hacia sus compañeros o los adultos». Ello los tornaba más visibles para la dinámica institucional, provoca la necesidad de «hacer algo con ellos», de entretenerlos, contenerlos o reprimirlos. Y aquí una relación potente entre las formas de presentación de los adolescentes con las funciones de los educadores: «…estaban los que agitaban, los que había que entretener, que eran la preocupación de todo el mundo».

Está idea de sobrevivir porque prima la ley del más fuerte tiene potencia interpretativa respecto de los modelos relacionales que priman en estos espacios institucionales, y el impacto de estas reglas de juego tienen como aprendizaje para aplicarlo en la vida social. Pareciera que se trata de un proceso de adquisición de normas de relación social violenta que no tienen valor de cambio en espacios de socialización normalizados como la educación o el

trabajo. O al menos no lo tienen sin una sofisticación de las formas de actuación.

En el caso de los adolescentes que se encuentran en situación de calle, la temprana exposición a vulneración de derechos pareciera que se configura un patrón de relacionamiento con parte del mundo adulto donde las explosiones violentas son una parte de las actuaciones adolescentes. En este contexto se destacan dos características: la asunción de respuestas violentas «a veces venían de una forma re agresiva, desde prendernos fuego en la puerta», y las conductas arriesgadas «tiene ganas de tirarse al agua ahí en un lugar lleno de piedras y tá, me tiro, salgo y está todo bien». Las conductas de riesgo son parte de la experiencia adolescente, pero se enfatizan en esta población a partir de la teatralización del riesgo.

Entonces emergen de las voces de los educadores una noción de violencia que es claramente relacional, que se produce en la interacción de adolescentes con experiencias de vulnerabilidad que son expuestos a vínculos adultos discrecionales, violentos y/o abusivos.

La imagen de *los adolescentes como espejos del mundo en que viven*, expresa una condición de reflexión, muestran las afecciones sufridas en sus propios cuerpos: «los tipos recibieron muchas violencia y la expresan hacia afuera», lo que implica que «de repente el más grande, de 12 años, era el que defendía a los más chicos de esas situaciones». En el mismo sentido «…si nunca te pusieron en un lugar de reconocimiento, de valoración, es muy difícil. Tratar de construir desde ahí, de no ver al otro jamás como una amenaza». Y aquí otra relación clave entre la mirada que el educador tiene sobre los sujetos y las acciones o funciones que desarrolla. Ofertar el reconocimiento como sujeto, darle un lugar de decisión sobre su propia existencia aparece como una forma de responder ante un adolescente que refleja la violencia de que fue objeto.

2.4. El vínculo con la familia está desmembrado

La relación del adolescente con su familia de origen configura una trama de identificación bastante compleja ya que remite a las relaciones afectivas que tienen los adolescentes en la actualidad y que brindan soportes en sus proyecciones.

En tal sentido, los educadores expresan la heterogeneidad de la situación ya que se encuentran con adolescentes muy «cariñosos» y otros «gurises muy desafectivizados».

Aquí no solo se refiere a la relación de los adolescentes con sus familias de origen, sino a las concepciones de los educadores sobre esas familias y sus posibilidades de garantizar condiciones mínimas para el desarrollo de sus integrantes.

Las miradas sobre la familia expresan la situación de abandono que los lleva a vivir en «una situación de descuido casi absoluta», «es una población muy abandonada. Carencias del mundo adulto,… no hay referentes adultos», como a señalar que el vínculo familiar obstaculiza los procesos de integración social porque «la familia es negativa para el adolescente». También una referencia a aquellos con trayectoria en el sistema de protección, «…tenemos adolescentes que vienen de larga data de institucionalización, de estar internados; tenemos menos de otros que vienen de vivir en el sistema de Cuidadoras, y algunos gurises que por

situaciones familiares, no se puede sostener esos ámbitos de convivencia y tampoco están preparados para vivir solos.»

Uno de los educadores describe la situación familiar de muchos de los adolescentes atendidos por los dispositivos tutelares, son «…gurises con historias de mucho desamparo, desprotección. Donde muchas veces las condiciones de existencia de ellos y su familia eran realmente complicadas, lo que hacía que la urgencia estuviera por delante de la planificación… en muchos casos con sucesivas expulsiones de procesos tanto de la educación, de familias obviamente como de hogares de protección donde habían estado.»

Otra dimensión que aparece con fuerza es la noción de familias desmembradas, ya que como efecto de la intervención institucional se clasifica por problemáticas, edades, sexo, «los gurises quedan desparramados por distintos institutos», y se generan situaciones donde «pueden estar años sin verse».

El desarraigo y la fractura de los vínculos aparecen como los efectos de la acción institucional en tanto va produciendo el desmembramiento de muchas familias. Una concepción negativa de la familia y una organización institucional que privilegia la separación por edades y por sexo produce efectos devastadores en las relaciones entre hermanos y por supuesto entre padres e hijos.

En ocasiones, para algunos adolescentes el efecto de estas separaciones produce la sensación de culpabilidad por el abandono parental, se instalan fantasias acerca de la situación de separación familiar que los llevó a estar internado o en la calle, «no saber porque están internados generaba culpa en los chiquilines».

Considerarlos como parte de su familia, implica reconocer las dificultades, las contradicciones, lo bueno, lo ambiguo y lo negativo de la situación, pero permite pensar una estrategia de anclaje del sujeto como parte de una trama familiar que no eligió.

Resulta muy complejo ya que los adolescentes «…cuando llegan a estas edades, la familia no ha estado presente, y están muy descuidados en los afectos. Interiormente saben que están solos a nivel familiar. Si a los 18 años no han vuelto a tener relación con la familia es porque hay grandes dificultades para reconstruir la convivencia por lo menos.» Estamos ante una situación límite que pone al sujeto en una situación de tristeza, de angustia que tiene que elaborar. De ahí la necesaria presencia de otros profesionales, principalmente psicólogos que puedan ayudar a tramitar los procesos de pérdida.

3. Tres es más que uno: los desafíos de conjugar experiencia, aprendizaje y deseo

A partir de la compleja situación en que se encuentran los adolescentes institucionalizados, donde su lugar de sujeto social de derecho no es ejercido impulsamos una propuesta educativa que a partir de un acto de reconocimiento promueva aprendizajes significativos. Y ello nace en la forma en cómo pensamos al adolescente, y respecto de cuál es el lugar que le ofertamos. En

la siguiente imagen se ilustra una formulación posible de esta perspectiva:

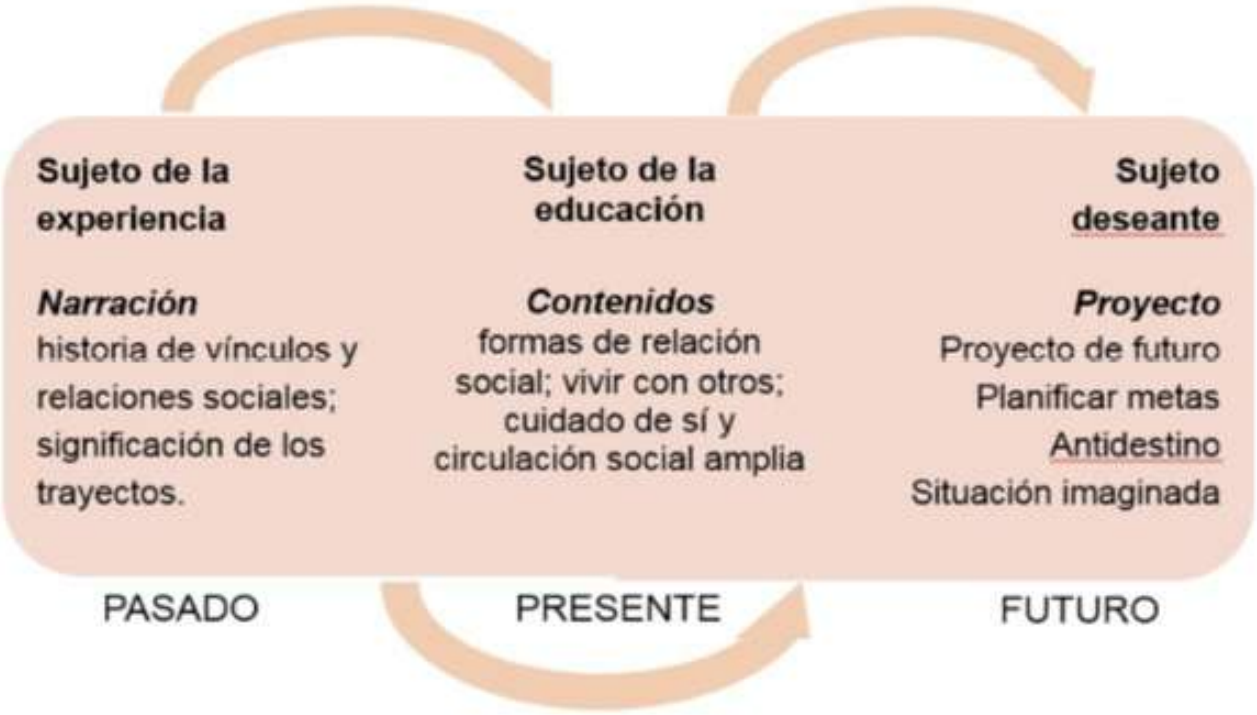

Figura 3

La educación social, como toda forma de educación, implica tramitar el tiempo para conjugar posiciones diversas del sujeto en relación a algunos mediadores: la experiencia y el pasado; la cultura y el presente; un deseo y el futuro. En todo ser humano residen, interactúan, confluyen y se influencian estos tiempos y sus mediadores. Así encontraremos personas que prefieren una relación con el pasado, o con el regocijo de haber vivido, sostenidos en el recuerdo como evocación de una buena experiencia, o anclados en la tragedia; otros viven eufóricos en y por el presente, activos y disponibles con la actualidad con ese mundo que está en acción aquí y ahora; mientras que algunos imaginan, sueñan, desean, anhelan otros mundos. En todos nosotros conviven con mayor o menor énfasis un poco de cada uno.

En la relación educativa que entablemos con un adolescente institucionalizado es necesario poner en juego estas tres dimensiones del sujeto, aporta a la diversificación de los mediadores que ponemos en juego. Por tanto, sostenemos que cada adolescente es más que sujeto de la educación, ya que la propuesta pedagógica ofrece un lugar más complejo y diverso, que implica mediaciones heterogéneas con las experiencias, los contenidos culturales y los proyectos de un futuro distinto. Lo relevante es la interdependencia entre los conocimientos adquiridos que forman parte del acervo experiencial, los contenidos culturales que ponemos en juego para aprender, y aquellos deseos, intereses, preferencias que expresan una proyección a un lugar, o posición de mayor felicidad, goce, ejercicio de derechos.

Bibliografía

Gatti, Gabriel (2008). *El detenido-desaparecido: narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. Montevideo: Trilce.

Klein, Alejandro. 2006. *Adolescentes sin adolescencia*. Montevideo. Psicolibros.

Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

Núñez, Violeta (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

Sennett, Richard (2007). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Sennett, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

1 Abecedario de Deleuze, https://www.youtube.com/watch?v=PL7kiMf30ZY

Capítulo VII

El educador discreto, artesano y disidente

…cada una de las profesiones tiene, como dijo originalísimamente Diderot, sus idiotismos.

Vaz Ferreira, 1962:42

1. Tres claves para ejercer como educador

Este capítulo comienza con una referencia a un clásico de la pedagogía, Herbart, que en 1835 escribía sus *Lecciones de pedagogía* donde desarrolla el concepto de educador *discreto*. Es una imagen que expresa una posición del educador en clave de construcción de confianza en el otro, el estudiante. Ya que se aleja del imaginario de Rousseau que concibe al educador como ese acompañante paso a paso, también del educador como el protector trasformado en esclavo del niño, y del vigilante que ejerce una violencia que aniquila la educación. Por el contrario el educador discreto está a cierta distancia, es un *director desde lejos*, pero no se trata de un alejamiento displicente, sino de una actitud respetuosa del lugar del sujeto ya que «puede dejarle confiado su propio desarrollo...». (Herbart, 1946: 24)

Pero esa posición de discreción es activa, *intensa*, *concentrada*, se ejerce de forma planificada con *certeza y exactitud*, pero de forma en «que no haga a cada instante necesario el auxilio ajeno». (Herbart, 1946: 25) Se resalta una presencia potente del educador, quien ejerce su función con *palabras penetrantes* y *proceder enérgico*, se trata de una actitud comprometida y directiva. Pero resulta extremadamente potente el reconocimiento que realiza Herbart de los límites de la educación: «El mundo y la naturaleza hacen en general mucho más por el joven de lo que por término medio puede alabarse de hacer la educación» (Herbart, 1946: 25) Por tanto, destaca la importancia de la coeducación ejercida por el mundo, aunque sin manifestar una posición activa ya que la educación deberá orientar los *fines* e *influjos* del mundo.

El otro concepto clave en este capítulo es la aplicación de las características del oficio del artesano como un atributo, o una forma de entender el ejercicio profesional de la educación. No estamos ante la tecnificación homogénea del protocolo aplicado a cada una de las situaciones, sino al desafío de la autonomía profesional ejercida con *compromiso*, lo que comporta una *recompensa emocional* expresada por «sentirse orgulloso de su trabajo». (Sennett, 2009: 33) En el mismo sentido el artesano sostiene su trabajo impulsado por la calidad (Sennett, 2009: 36), aquello que Platón nominaría como *areté* (ἀρετή), que para los griegos implicaba pensar, hablar y obrar con éxito, o con excelencia. Un buen artesano «sólo se interesa por la solución de problemas, por soluciones que pongan fin a una tarea, por el cierre.» (Sennett, 2009:39) Pero el abordaje propuesto en relación a la calidad, la excelencia y la resoluciones de problemas está lejos de la idea del artesano como un sujeto con talento

innato, por el contrario se trata de «una acción que permite la autocrítica», (Sennett, 2009: 53) acción, repetición, pensamiento, hacer y rehacer se producen al mismo tiempo. Esta perspectiva involucra al concepto freireano de praxis, en tanto «reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo.» (Freire, 1970)

La tercera característica que destacamos de este educador en un dispositivo tutelar es la disidencia, y se refiere a una lectura situada y crítica de la tradicional conceptualización de Arendt quien sostiene que el educador es un *representante del mundo*, y en este campo en particular se trata de un mundo bastante injusto y desigual. Proponemos ejercer esa representación en disidencia con el modelo tutelar, trasgrediendo un mandato tradicional, que nos sitúe en favor del desarrollo y ejercicio de derechos de los adolescentes, y en contra de la imposición de dolor o la dependencia ejercida desde la institucionalización y el encierro protector. Parte del ejercicio disidente es la infidelidad institucional, ya que todo educador en un dispositivo tutelar deberá operar como *activador rizomático* (Silva Balerio y Fryd, 2010), promoviendo una de las mayores deslealtades con la tradicional forma de pensar a perpetuidad las instituciones, que es la eliminación o reducción a su mínima expresión de las institucionales de encierro. La construcción de procesos de circulación social amplia por parte de los adolescentes, se realiza a favor de su desarrollo, y en contra de la especialización y la focalización fundada en la individualización de los problemas sociales.

Sobre este punto Moyano (2012) reflexiona sobre la profesionalización de los educadores sociales, y en tal sentido sostiene

> «...de qué dotamos en esta figura para que se aleje (ahora definitivamente) de las funciones tutelares y represoras de antaño. Parece que frente a la figura asilar de las políticas de encierro o la cuidadora de las políticas asistenciales, el lugar que las políticas de protección social han ideado y conformado para la figura profesional que recibe el encargo social es la de un educador modelo. El saber ser, saber estar y saber hacer (Delors, 1996) borra una dimensión facultativa de aquel que pretende ejercer la función que aparece como diferenciadora del resto de profesionales del campo social: la función educativa». (Moyano, 2012: 95)

La reducción de las funciones tutelares y represoras, que no son tan de antaño, solo podrá sostenerse en la construcción y el ejercicio de la función educativa. Lo nuevo se funda sobre la deconstrucción de lo viejo, pero se trata de un proceso que requiere conjugar operaciones simultáneas de instalación / desinstalación. Donde la función educativa emerge como espacio de relación educador-adolescente mediada por la experiencia del sujeto, los contenidos culturales y un proyecto de futuro. La centralidad deja de ser la autosatisfacción de la institución, para ubicarse en los procesos de aprendizaje, de significación que realizan los adolescentes.

Se trata de una tarea incansable, sostenida, sistemática, ya que cualquier distracción, o descanso en la instalación de la función educativa comporta la irrupción de la tradición tutelar, clasificatoria, estigmatizadora que está arraigada en la cultura como forma de relacionamiento intergeneracional con los adolescentes en situación de vulnerabilidad.

2. Descripción situacional de la función de los educadores en los dispositivos tutelares

2.1. Instalar la propuesta educativa

En todas las entrevistas se manifiesta que la función pedagógica de los educadores sociales no está prescripta, que se trata de un rol a construir, a instalar. Ese proceso de instalación es una competencia de alta complejidad, que implica tejer, armar nuevas estrategias que vayan cambiando los medios puestos en juego para mejorar las condiciones de desarrollo de los proyectos personales. Requiere una apertura para transitar un camino empedrado de contradicciones, ya que existe una distancia entre las condiciones actuales y las deseadas. Lo que trae aparejado un conjunto de riesgos a habituarse a las situaciones de vulnerabilidad, y que se cronifiquen las situaciones o forzar movimientos de cambio que no son sustentables de forma autónoma.

Implica para los educadores desarrollar las capacidades de: adaptar (se); proponer; sostener; y resistir los embates de la tradición, de la conservación del *statu quo*. En este punto reconocemos peso de las tradicionales e históricas formas de relacionamiento intergeneracional sustentadas en el control y la asistencia, son un freno para cambiar por prácticas centradas en los procesos personales de los adolescentes y en su promoción social y cultural.

La posición es paradójica, porque el educador es *representante del mundo* (Arendt, 1996: 291) pero para los adolescentes que están en la calle, internados o privados de libertad se trata de una parte del mundo bastante violenta y discrecional. Por ello los educadores en este contexto de actuación requieren de activar «…su capacidad de maniobra e inventiva (…) no se trata de adaptar el caso a una idea preconcebida, sino de poder verlo en su particularidad». (Tizio, 2006: 16)

Se pone en juego la intencionalidad, y una construcción progresiva del lugar, de la función pedagógica donde «poder ir averiguando cómo ser educador a pesar de todo esto del vínculo, donde sos un poco madre, pero no… y cómo siempre entra lo profesional en esas tareas, porque siempre está lo cotidiano, el educador en el día a día y a veces parece que no, y cualquiera que lo ve de afuera dice: ‘eso lo hace cualquiera’.» Requiere repensar permanentemente la distinción entre la persona y el profesional, ya que en espacios de convivencia cotidiana el educador está más expuesto que en otros formatos pedagógicos, donde el encuadre delimita y protege. En tal sentido, una educadora entrevistada expresa: «Y unas de las cosas que aprendí con todo esto es cuánto uno vuelca en su trabajo, desde su propia personalidad, las expectativas acerca de qué quiere que sea esa persona y cómo uno va manejando esas cosas.»

Por ello, la instalación de una oferta pedagógica en el encierro requiere de «identificar aliados para la tarea educativa», «establecer lazos con otros profesionales» y «consolidar un espacio de trabajo conjunto». Lo mismo sucede en situación de calle o en un internado, donde

lo educativo como tradicionalmente lo conocemos no es posible, y se requiere configurar espacios de relación con los adolescente, donde se habiliten procesos de reflexión, intercambio y aprendizaje.

Manifiesta un cambio en las formas en que el tiempo pasa en estos espacios heterogéneos. Significará un acelerador o un ralentizador, según las necesidades de equilibrar las particulares situaciones de relación con los adolescentes. El educador propone un ritmo, marca un estilo, una estética en la relación educativa. Su *presencia* (Gomes da Costa, 1995) sus movimientos y posturas, sus habilidades de comunicación marcan una cadencia, que con el conocimiento mutuo para la conformación de la relación educativa lo van tornando previsible, conocido y confiable para el sujeto de la educación. Estos aspectos deben ser pensados, reflexionados de forma más o menos explícita, de lo contrario la relación queda librada a los estilos personales, al azar de las preferencias del educador, y se pierde la potencia de incluirlo en la estrategia metodológica.

En el encierro se reduce al mínimo el contacto social, como lo expresa una de las educadoras entrevistadas «vos eras el afuera, pero ahí adentro». Allí el educador se trasforma en una suerte de emisario del exterior, de mensajero del mundo, un cuerpo que tiene contacto con ese afuera y lo incorpora para traspasar un parte del mundo a ese adolescente recluido. Pero esos mensajes contrabandeados pueden tornar más porosos los límites de la prisión, en la medida que el educador es portador del recuerdo para «no perder el contacto con algo de la realidad de afuera».

Una metáfora potente sobre este proceso la podemos ubicar en el libro *Las cartas que no llegaron* de Mauricio Rosencof, que hace referencia a los efectos de esas cartas del exterior, y dice «…el llegará-no-llegará, qué trae, algo bueno, pasó algo; pero fuera lo que fuera, llegar era un acontecimiento que signaba el día, y a veces, mucho, infinitamente más.» (Rosencof, 2000: 26) La mera eventualidad de noticias del exterior oficia de acontecimiento ordenador de ese día, la presencia efectiva de un educador en un centro de privación de libertad porta la potencialidad de producción de acontecimientos que alteren las rutinas de la institucionalidad de encierro, o el propio devenir de la calle. Un emisario del mundo exterior que posibilite otras condiciones de expresión por parte de los adolescentes, que mediante la tematización de hechos o acontecimientos de ese afuera, pueda tolerar el encierro y preservarse del avasallamiento de la institucionalización compulsiva o inevitable por la ausencia de referencias afectivas que se hagan cargo.

La creación de escenarios que conmuevan las tradicionales formas del quehacer educativo, la modificación del ambiente, pensar en la conformación de climas para el trabajo educativo son tareas indispensables, «…en la cárcel vos tenés que lograr el ambiente más cálido posible… son adolescentes pequeños que van a estar mucho tiempo ahí, y que eso se va a convertir en su casa». Interesante desafío de hacer más habitable una situación de encierro, desde ciertas perspectivas puede resultar paradójico, pero para quienes son obligados a vivenciar la cárcel por la imposición de una sanción judicial, las condiciones de reclusión son cruciales. Esta mutación de cárcel en casa resulta intrigante, pero para quienes es una

materialidad porque la vivencian, forma parte del elenco de acciones cotidianas para «hacer la vida más vivible». Remite a un deseo trasformador, una auto exigencia de los educadores de realizar algún cambio, eso se expresa en algo del orden de la vocación «yo elijo trabajar en la privación de libertad», y ello no es algo frecuente entre los otros funcionarios «en la mayoría de los casos no la tenés». También está asociado a un trabajo en equipo con otros que piensan/sienten parecido, que genera «instancias para pensar hacia donde estamos yendo».

Otro lado de la creación de climas educativos es la sensibilidad del educador, su deseo; una de las educadoras entrevistadas lo expresa con simpleza «…construir otro tipo de comunicación, de más calidad, me hacía sentir bien…». Cómo obviar esta dimensión que tiene que ver con la autonomía profesional de ejercer creativamente la función pedagógica. Ejercicio que da sentido al trabajo, en la medida que produce placer hacer algo que considera que está bien hacerlo. Esta cita remite a la noción de trabajo artesanal que desarrolla Richard Sennett en varios de sus libros (Sennett, 2003, 2007 y 2008) que resalta una condición poco valorada en las actuales dinámicas del trabajo, ya que *hacer algo bien por el mero hecho de hacerlo bien* no es una auto exigencia frecuente. Lo que provoca recompensas subjetivas para el trabajador, a la vez que mejora el tipo de producción que lo implica en su trabajo. El desafío para los educadores en los dispositivo tutelares requiere sostener una postura creativa, incluso audaz para crear escenas educativas que promuevan el desarrollo personal, social y cultural de los adolescentes.

Asimismo, implica para el educador *ser-proyecto* ya que la función educativa requiere de una interrupción material y simbólica de la situación de calle y de encierro (protector o punitivo), construye un espacio de trabajo que reubique los lugares comunes del sometimiento y provoca la producción de acontecimientos que alteren las continuidades inerciales de los dispositivos tutelares. Habilita la puesta en movimiento de la capacidad de aprender, reflexionar y crear de los adolescentes. La propuesta educativa ofrece otras oportunidades para la expresión del Otro, ya que no sólo se trata de sobrevivir en la ley del más fuerte, someterse o adaptarse sino que requiere activar la expresión de otras capacidades. Ungirse pedagógicamente en un proyecto de futuro, donde se analice el presente como operación realista que sustente los planes del porvenir.

Operar en situaciones adversas[1] es una capacidad necesaria para ejercer de educador en los ámbitos que nos ocupan, está muy relacionado con la disposición a confiar en las capacidades de los adolescentes, intentando eludir los diversos estigmas que portan. En parte, tiene que ver con la capacidad de resistir, «…lo más significativo puedo pensarlo por la negativa, de haber trabajado en lugares muy horribles, de situaciones muy jorobadas, muy de destrato, muy de encierro», pero paradójicamente también de adaptarse a la situación y tener paciencia, «…lo mínimo que hicimos era un gran logro: entrar de repente en una celda y trabajar con un chiquilín podría ser de los logros más grandes que podías tener». Aquí otro ejemplo de esta actitud que procura no abdicar ante las dificultades, «…nos habíamos autoimpuesto no cerrar el refugio, salvo condiciones extremas que las hubo, pero tratar de no cerrarlo, de mantenerlo

los cuatros meses.»

La convicción acerca de cuál es la función que va a cumplir es crucial, como lo expresa una de las educadoras entrevistadas al marcar la diferencia entre los educadores sociales y los instructores: «…el funcionario común y corriente que entra, dice que es funcionario y que no está para educar. Entonces vos tenés que convencerlo de que está para educar […] la tarea que tiene es una tarea educativa y va a tener que aprenderla (a los golpes) como una tarea educativa, porque la forma en que abrís o cerras una puerta, ponés un candado, es una tarea educativa.» Si bien una tendencia originaria en la formación de educadores sociales enfatizó respecto de la necesidad de que hechos de la vida cotidiana (Heller, 2002) sean transformados en situaciones educativas. Se trata de una trasmutación necesaria para cualquier práctica educativa social, ya que se alteran los mecanismos tradicionales de la educación formal: se rompe con el aula y su frontalidad, el programa estructurado y prescriptivo, la secuencialidad de los contenidos, da lugar a otros espacios y formas de ejercer la educación. Sea mediante proyectos individualizados co-construidos con los sujetos de la educación, complementando la transmisión de contenidos culturales con la mediación entre el sujeto y otros sujetos, instituciones y la cultura. (García Molina, 2003) Igualmente tenemos que pensar en los límites de la metamorfosis de lo cotidiano a lo educativo. No toda acción cotidiana puede sufrir esa optimización. De hecho puede ser cuestionable que «*abrir y cerrar puertas*» en un centro de privación de libertad pueda ser considerada una tarea educativa.

En un sentido diferente, el hastío, el cansancio de realizar mecánicamente una actividad que no tiene exigencias, ni desafíos o motivación puede llevar a la rutinización, a resignarse haciendo poco o nada. Los hogares son espacios típicos donde se corren esos riesgos, «…me hubiera podido quedar de por vida, haciendo la plancha, que nada me iba a suceder, incluso capaz que ascendía». La falta de evaluación de la tarea y un sistema de ascenso por antigüedad, no genera condiciones para sostener una tarea que requiere dinamismo y muchos ajustes, correcciones y cambios.

Resulta interesante establecer un paralelo con el concepto de *spleen* que Baudelaire propone en Las flores del mal, ese cansancio, angustia y tedio que acompañan la vivencia personal respecto de una exterioridad. Lo interesante del *spleen* es que expresa un desacuerdo, una incomodidad que puede ser abordado en espacios de equipo y formación de los educadores.

La ausencia de acción, la omisión, el abstenerse de hacer algo, no pareciera una estrategia adecuada, ya que la preservación del *estatus quo* aparece como una condición para la reproducción de los formatos tradicionales. El sentido común asigna mayor responsabilidad de la replicabilidad de las mismas prácticas en «los viejos educadores» que acarrean un acervo del Consejo del Niño: En cambio, emergen otras perspectivas respecto al freno a los cambio de las prácticas, «…en un momento pensé que era la gente vieja y que si aguantaba un tiempo, a que se jubilen… Pero me ha pasado con colegas. Llegaban a la cocina a tomar mate con la cocinera, gurisas más jóvenes que yo… educadoras sociales… no se… ». La complejidad de las dinámicas de funcionamiento institucional, nos enfrentan a uno de los límites que veíamos en el marco teórico, hemos vivido un tiempo de remoción retórica, como

nos alertaba Beloff (2004). Cambian las leyes, se modifican los nombres de las instituciones, todos los proyectos hablan de garantizar derechos, pero subsisten las prácticas tutelares. Se observa una disonancia entre el contenido de las normas[2] y las prácticas cotidianas que impactan en la vida de los adolescentes.

En ese sentido los programas de trabajo socioeducativo con niños y adolescentes en situación de calle, han sido mucho más respetuosos, y han procurado adaptarse a las condiciones de producción de los vínculos en la calle. Orientaron sus prácticas para ajustarse a la situación de los adolescentes, generaron puentes para entablar una relación de carácter voluntario, que funda en ese pilar la relación, «si el otro no tiene interés en lo que le estas planteando, no tiene ganas, es tan sencillo como levantarse e irse. Esa es una de las cosas que más me atrae».

El tema de los límites emerge como un ejemplo de esta perspectiva: «*vos no podes ponerle un límite a un gurí si no tenés un vínculo*». Se señala ese proceso como una construcción artesanal que implica acoplar miradas, entendimientos, confianzas que posibiliten incidir en las decisiones del adolescente mediante su escucha al educador. La reciprocidad es un condicionante para que pueda confluir en un proyecto educativo co-escrito por el adolescente y «su» educador. Como lo expresa uno de los educadores entrevistados, estamos ante una «… construcción invisible, hay un momento en que estas habilitado para decirle: 'no te pases de vivo', que no se lo podés decir de entrada.» Por tanto, vínculo y tiempo, posibilitan la confianza para potenciar la capacidad de incidencia de los educadores en los procesos vitales de los adolescentes.

También aparecen algunos extremos que pasan por tolerar la vida en calle y entenderla como una opción, ya que se tiene una visión muy negativa de los hogares de amparo. Ello queda condensado en una potente frase: «¿Por qué (en algunos hogares) un montón de adolescentes tienen que dormirse a las 9 de la noche, o tomarse una pastilla para dormirse? ¿Por qué es la regla? Y los gurises que están expuestos en calle, creo que a veces tienen una cuestión de no someterse así nomás, aunque resistan en situaciones de calle recontra jodidas, yo no quisiera que ninguno este en la calle, pero hay veces… ».

2.2. Acrecentar y mejorar la calidad de los vínculos sociales y familiares

En esta función reside una característica típica de las prácticas de la educación social, que refiere a la mediación como función social, que implica un ejercicio artesanal de ensayar estrategias para enlazar y conectar al adolescente con un conjunto amplio y heterogéneo de actores e instituciones que incluye sus propios vínculos familiares y afectivos.

Dado que los adolescentes atendidos por los dispositivos tutelares están expuestos a situaciones de vulnerabilidad, en general sus trayectorias están signadas por recorridos por instituciones de la política focalizada, la estrategia de inclusión pasa por ampliar sus relaciones sociales. El educador deviene un activador de nuevas vinculaciones y asumir el desafío de orientar y garantizar su sustentabilidad.

Ubicamos dos dimensiones en el proceso de ampliación de relaciones sociales para los adolescentes, una de carácter simbólico donde pensar, imaginar y planificar trayectorias; y otra material, de acompañamiento efectivo para que esas articulaciones se concreten, «…a veces es más difícil porque si no van con nosotros no los dejan entrar…». Se trata de un educador que oficia de portero, mediador, bisagra entre el adolescente y diversidad de propuestas o vínculos.

En este repertorio de relaciones se incluye la dimensión familiar, preferentemente en los programas de calle, como en los internados la restitución de relaciones familiares emerge como una acción prioritaria. En ocasiones implica colaborar con el proceso de asumirse (Freire, 2004) ya que «la mayoría de los chiquilines no sabían por qué estaban internados», lo que repercute en los proyectos de futuro de los adolescentes. En un mismo sentido, Hebe Tizio propone que el trabajo educativo «…debe ayudar al sujeto para que aprenda a ejercitar el juicio, es decir, que desarrolle el principio de realidad de tal forma que pueda elegir, antes de actuar, entre el placer inmediato seguido de dolor y la renuncia seguida de placer.» (Tizio, 2006: 19)

Ante la asunción de que «no hay un trabajo fuerte con la familia», resulta pertinente activar esas capacidades de trabajar «mucho lo vincular de los gurises con sus familiares (en sentido amplio)», que si tienen «otros hermanos internados en un hogar, que por lo menos puedan verlos una vez al mes», o hacer lo posible para «recomponer desde el internado la relación con su padre». Seguramente no es una tarea exclusiva de los educadores sociales que están en este tipo de dispositivo, sino una función compartida con otros profesionales de lo social.

Según se plantea, parte del proceso de enriquecimiento de los vínculos se juega en el tipo de relación educativa que instalemos con los adolescentes, «…el secreto acá está en la contención afectiva… brindar esa contención afectiva que capaz que en otros lugares no tienen…te puedo asegurar que la contención afectiva es fundamental, si vos no establecés un vínculo afectivo no pasa nada. Tenés que arrancar por ahí y después, obviamente, desde el punto de vista de técnico, tener la mirada lo suficientemente aguda para poder discernir alguna problemática profunda en el adolescente.»

Ese vínculo se construye con presencia, estando disponibles y por supuesto activando «una escucha permanente, porque el adolescente está… a veces terminan las llamadas a su familia y queda mal, necesita que lo escuches …establecer un vínculo empático para ver qué es lo que le está pasando y poder contenerlo en ese momento.»

Desde otra perspectiva, resulta clave operar sobre el contexto institucional que reproduce formas de relación social que van en contra de los procesos de integración social. Un ejemplo muy claro es planteado por uno de los educadores sociales entrevistados: «se da mucho la identificación por lo negativo, porque generalmente ese gurí que llega, va a ver que los que ejercen mayormente el liderazgo son los más pesados y ese gurí pesado trae códigos de calle, de seccional policial, y empieza a transmitir la idea de que el INAU, por más que sea por amparo –siempre se dice que acá están libremente–, pero empieza la idea de la fuga como una trasgresión. Cuando en realidad se van si quieren, ‘seguro te voy a tratar de convencer de que

te quedes, porque venís de la calle donde estabas consumiendo y prefiero que te quedes acá y arranques un nuevo proceso'. Ese gurí que viene de otro contexto totalmente diferente, empieza a incorporar esos códigos que después, en algunos casos, si vos después trabajás un reintegro familiar, aparece la queja de los padres: 'me devolvieron otro adolescente'.»

Se observa claramente como la inercia de la institución reproduce un formato relacional que no tiene un valor de cambio en proceso de participación social normalizada. Por el contrario operan generando un proceso de desculturización, «me pasaba hace poco que una adolescente que luego de una internación en una clínica psiquiátrica, en 30 días aprende a cortarse, era bastante cuidada en el tema del relacionamiento sexual con estos padres adoptivos, pero ya ahí se las arregló para tener relaciones sexuales y adquirió todos los códigos de cómo hablar. Entonces cuando sale de la internación y vuelve, los padres me dicen «mirá, es otra gurisa, está ya no es la que llegó por primera vez». Y eso pasa.» Se trata de una dinámica compleja de desmontar el currículum oculto, por uno explícito y planificado. La acción educativa debe orientarse a ralentizar el ritmo de la inercia institucional, para poner en juego otros mediadores que configuren una propuesta explícita donde se promocionen formar de relación social compatibles con la vida fuera del encierro.

Debemos estar conscientes que los adolescentes «están en una edad que son una esponja en cuanto a la búsqueda de modelos. Y sobre todo gurises que tienen una baja autoestima el hecho de ver que los que más ostentan esos códigos son los que más dominan, y ejercen cierto liderazgo, la identificación está ahí y se refuerza por todo el entorno de la institución.» Los procesos identificatorios no son unívocos, el desafío parece estar en la construcción de estrategias pedagógicas que activen vinculaciones con diversos proyectos e instituciones, que no condene a los adolescentes a vivenciar un único formato relacional.

Esta función requiere una capacidad de los educadores de estar dispuestos para comprender las dinámicas relacionales de los adolescentes. Como lo expresa de forma metafórica uno de los educadores entrevistados «…el educador tiene que ser como un jugador de tenis, siempre a la expectativa del otro. Es ida y vuelta… capacidad de estar atento y responder al otro. Tiene que ver con tu momento, tu formación y tu entrenamiento». Si la centralidad se coloca en el sujeto, en su experiencia, en sus trayectorias se mejora la capacidad de respuesta y propuesta en clave de enriquecimiento de sus recorridos. Se intenta aprovechar las oportunidades que los adolescentes nos brindan de trabajar con ellos, estar atentos a su disposición de hacer algo, de dejarse acompañar.

2.3. Cuidar en la educación social

En este apartado aparecen significados distintos del cuidado: responsabilidad adulta, función parental, enseñanza para la autonomía, promoción del autocuidado, y puesta de límites. Este rol de los educadores en los dispositivos tutelares muchas veces está asociado a situaciones donde el adolescente no tienen ningún vínculo sostenido con sus referentes afectivos, familiares. Asimismo, con aquellos que fueron abandonados por la familia y están

bajo la tutela del Estado, los educadores comienzan a transformarse en referencia afectiva, ya que circulan afectividades mutuas, amor y odio se expresan en forma ambivalente. Por ello la confusión de la función educativa de cuidado con una función parental, función materna nutritiva, protectora y función paterna en encausamiento y límites son encarnadas por los educadores. ¿De lo contrario quién puede cuidar para que el otro pueda crecer?

De hecho la nomenclatura institucional en los internados, incluso en algunos centros de privación de libertad, se refieren a «tías» «tíos» «papo» «mama», lo que manifiesta un registro en clave familiar.

La dimensión de la responsabilidad es una de las variantes, el educador como responsable de otro, capaz de garantizar algunos aspectos afectivos y simbólicos que resultan necesarios para el desarrollo de los adolescentes. Por tanto, «…somos los adultos los responsables», se trata de una carga de responder ante ese otro en un juego complejo de relaciones afectivas y responsabilidades profesionales. También se señala la ausencia de esa responsabilidad adulta, cuando «…hay una gran pasada de responsabilidad adulta hacia el chiquilín […] la responsabilidad del adulto no está.» Lo que instala un espacio de conflicto, una indeterminación sobre la que tomar decisión y realizar acciones, ya que es necesario «…poner las cosas en su lugar, de qué cosa se debe hacer responsable y de qué cosas no». Refiere a ejercer un tipo de autoridad epistemológica, de cuidar al adolescente de que no se haga cargo de aspectos que no le corresponden.

El ejercicio de autoridad es una responsabilidad adulta, nacida en la asimetría de la relación educador-educando, que genera certezas y seguridades cuando queda claro el lugar de cada uno. Como lo manifiesta uno de los educadores entrevistados la necesidad de delimitar, «…manejás eso y manejás también la autoridad, ‘yo te doy esto y tu te hacés cargo’, en estas condiciones, si no es así ‘esto otro no está».

Otro costado del cuidado pasa por garantizar ciertas materialidades, por ejercer la función de asistir, ello no debe generar ningún conflicto a los educadores de dispositivos tutelares, ya que forma parte sustantiva de su tarea. Parte de esa tarea tiene que ver con sostener la adquisición de «hábitos de higiene», «alimentación», «organización de los tiempos y las tareas» o «normas de convivencia». Ello es en ocasiones muy oneroso para los educadores, «ahí es donde los educadores se cansan, de sostener lo cotidiano», remite a las tareas cotidianas que todas las personas hacemos en nuestra propia casa.

En tal sentido, «alguna compañera decía: ‘yo no soy empleada doméstica’, y es cierto, te volvés en algún momento una madre». Una pregunta posible es la siguiente: ¿En el internado si el educador no lo hace, quién lo hace? Se trata de sostener una función primaria que en el caso de los adolescentes, no debiera tener la dedicación e implicación que con niños pequeños, aunque igualmente se trata de sostener una tarea para promover su adquisición. Como dice una de las educadoras «…enseñar hábitos es distinto de ser empleada doméstica[3]». Parece que sostener tareas primarias afecta algo del estatus profesional, y mina las expectativas de los educadores sociales por realizar acciones de otro valor. Otra pregunta es ¿si es posible que

funciones más valoradas como la promoción cultural pueden tener éxito sin consolidar aprendizajes primarios como los hábitos? Tendería a responder que no tendremos ningún éxito educativo si aspectos básicos de la socialización no están bien trabajados.

Ante esta contradicción resulta pertinente incorporar la dimensión de la autonomía, del autocuidado, uno de los educadores propone, «como me quiero, me cuido». Allí se señala con simplicidad una tarea vasta que refiere al desarrollo de capacidades para que los adolescentes hagan cosas por sí mismos. Y donde el educador es un factor dinamizador del empoderamiento del adolescente de todos los asuntos que le afectan. Como forma de correrlos del protagonismo en la relación educativa, para que el rol principal lo ejerza el adolescente. Y allí un aspecto a ponderar son las acciones y señales que podemos dar para promover que los adolescentes eleven sus expectativas en relación los proyectos que se involucran. Al sostener cierto grado de exigencia sobre lo que esperamos, vamos a motivar a que el adolescente sueñe una situación mejor.

La puesta de límites es parte sustantiva del cuidado que un educador en un dispositivo tutelar, ya que es el adulto con quien el adolescente confronta para ir conformando su personalidad. Se trata de una parte de la función educativa que todo educador en mayor o menor medida va a ejercer, y que es del orden de la responsabilidad con las nuevas generaciones. Aunque se trata de un terreno difuso respecto del alcance, de los estilos de poner límites, «como adulto cuando un dice ‘hasta dónde pongo el límite’, y sobre todo el enmarcar uno ‘esto funciona así, te gusta o no te gusta, te vas o no te vas’. También el cuidado, porque la opción de irse es a la calle, entonces hasta qué punto podés decirle eso mismo, porque uno está ahí para protegerlo y por otro lado, si no acepta las reglas… El rol del adulto, el ‘yo estoy acá para cuidarte’, ese es el discurso, y tá ‘me tenés que hacer caso’. Se van mezclando esas cosas.»

La situación que configuremos, delimita el margen de acción y la presentación de los adolescentes, lo que define la forma de cuidar a través de la estructuración de las reglas. Sobre este punto la siguiente cita da cuenta de un ejemplo concreto de pensarlo: «¿cómo los vemos a los adolescentes? Desafiantes. Pero por lo mismo, a veces pasa que uno dice ‘ ¡páh que complicado es este chiquilín, no puedo con él!’. Y a veces pasa que es desafiante porque no nos paramos de frente y le dijimos ‘ ¡hasta acá llegaste!, yo estoy para cuidarte’. Es un miedo nuestro. Y… cuando uno le dice, ‘¡hasta acá llegaste!’, el chiquilín cambia.» Una expresión clara de lo necesario que resulta confrontar a los adolescentes con un límite, con un No que lo cuida, al mismo tiempo que el educador asume su responsabilidad, se hace cargo, en el cuidado del otro, «…con un adolescente vas más al choque, confrontás y lo podés verbalizar».

Ello en ocasiones tiene una versión extrema, con adolescentes que tiene una amplia trayectoria institucional, donde pasaron por muchos servicios y fueron expulsados, entonces «a veces tenés un margen de 6, 7, 8 meses por delante, pero que ya han tenido un tránsito muy conflictivo por la institución y, por lo tanto, no los van a aceptar en ningún lado. Esos gurises, es difícil sostenerlos acá, porque la propia dinámica de trabajo busca expulsarlos, pero por

una cuestión posicionamiento personal y por una razón de derechos, apuesto a que la institución haga el último esfuerzo por esos chiquilines. Por una cuestión de derechos y porque mientras no cumpla 18, tenemos la obligación legal de brindarle todo lo que se pueda.»

Una forma de ejercer el cuidado en la educación social, fundamentalmente en contextos institucionales de extrema complejidad, es dar una y luego otra oportunidad de sostenerse vinculado a la propuesta educativa. En tal sentido, es muy ilustrativa la perspectiva de uno de los educadores sociales entrevistados, «…siempre me pasaban esos casos donde estaban desahuciados, más allá de la imagen negativa que se le devuelve al adolescente, siempre doy una oportunidad más, les intento transmitir mi constancia y mi incondicionalidad, que si tropezamos en un plan…intentamos otro…». Se trata de verlos como adolescentes «…que está en una etapa muy difícil de la vida, con un contexto muy desfavorable y que si no le das esa oportunidad, se va a hundir del todo. Yo creo que el sistema funciona con niveles de exigencia muy altos... los hogares que requieren determinada calidad de adolescentes, los quieren perfectos. De esa forma va a ser imposible que la propuesta se adapte al chiquilín; yo me adapto.»

Esta modalidad de cuidar, requiere de una cierta incondicionalidad «…es esa constancia que a ellos les permite ver que frente a las decepciones generales, hay una puerta que siempre está abierta. Y no es demasiado misterio, lo que te digo es muy básico. En general, no te puedo decir que logre el éxito pero sí, por lo menos, está la posibilidad, que el gurí, con 17 años, no sienta que ya se le acabó todo, que no hay otra oportunidad». Se trata de una incondicionalidad con sostener una propuesta educativa de promoción social que se enlace con los tiempos particulares de los adolescentes, que se adecue a los ritmos de su proceso personal.

En cierto sentido, se trata de dar el tiempo para que el adolescente tome la decisión de sumarse, una propuesta que está ahí, presente, esperándolo, no de cualquier forma, con algunas exigencias, pero está disponible para que el adolescente pueda tomarla.

2.4. Promover culturalmente

«El solo hecho de respirar era un goce, e incluso de muchas fuentes legítimas de dolor extraía yo un placer. Sentía interés sereno, pero inquisitivo, hacia todo lo que me rodeaba»[4].

La promoción cultural devenida función de los educadores sociales tiene mucho que ver con la mediación, la circulación social amplia y con el aprendizaje de formas de relación social. Importa una hibridación de una de las especificidades, que requiere de poner en relación a los adolescentes con los más diversos espacios de intercambio. Se sustenta en una concepción situacional del mundo, las personas somos lo que somos situándonos, interactuando con el mundo.

Otro supuesto refiere al reconocimiento en los otros, a la interdependencia como condición de la construcción subjetiva, la heteronomía como condición de la autonomía de los adolescentes. Se relaciona con un aprendizaje fundamental en estos ámbitos de la educación social, aprender a vivir con otros.

Por tanto, la promoción cultural se trata de instar, incitar e instigar a los adolescentes para que se vinculen con el mundo, con la mayor diversidad de espacios, instituciones, actores. De los datos emergentes de la investigación podemos ordenar tres ámbitos priorizados por los educadores sociales: la educación formal, el trabajo y lo artístico.

Hay una lógica de encadenar estrategias de aprendizajes, no proponer una única vía de entrada, en adolescentes que están totalmente quemados con los espacios estructurados de aprendizaje. Cualquier motivación puede ser la puerta de entrada para conectar con un proceso subsiguiente de aprendizaje.

En algunas situaciones la puerta de entrada es aprender a leer y escribir: «A veces los gurises no les interesa la escuela para aprender a leer y escribir pero sí para saber qué hacer, por ejemplo carpintería. Después de un tiempo… la escuela les puede dar facilidades en algún sentido, «tengo el papelito de la escuela». Nos pasa cuando son más grandes, cuando salen a buscar laburo». Si bien terminar la escuela no era una motivación inicial, sí lo era manejar el código escrito, por ahí se ingresa con una propuesta que tiene que estar dispuesta para ir más allá, para tensionar a los adolescentes en clave de la mayor exigencia posible.

En el mismo sentido otra referencia, «que los gurises sepan leer y escribir, cuando no lo saben, es un objetivo así, básico. Porque me parece que están regalados, porque después decidirán si la escuela es una porquería o una maravilla, como lo decidí yo; pero en realidad me parece que es una forma de conectarse con el mundo, de saber dónde están…». Destaca no sólo lo instrumental, sino la función social de un espacio de intercambio universal para una generación. Más allá de las obligatoriedades legales sobre la continuidad educativa, y la aprobación de distintos niveles educativos.

En otras ocasiones la demanda es muy concreta, «…quiero aprender a leer y a escribir, básicamente. Los colores, los días, en qué día vivo, porque todo el mundo me dice que venga tal día, tal otro y el gurí no sabía, cuándo, cuántos días había entre un día y el otro. A la gente le costaba entender eso. Tenía que ver con lo educativo». Para concretar esa idea de reconocimiento como un igual, la alfabetización es un piso básico por el que es necesario transitar para provocar algunos cambios.

La cultura del trabajo emerge como una actividad a promocionar entre los adolescentes, además de su función de inclusión económica, de acceso a recursos, le otorga algunas libertades, también parte de lo intangible de la inclusión laboral, las relaciones, la integración de pautas y normas de relación. Esta área de la educación implica un conjunto de contenidos:

> «…tienen que pasar por lo laboral antes de egresar. Hay casos en que están muy metidos en el estudio, pero como va a egresar, tiene que pasar por lo laboral.»

> «…Igual, esas cosas, «¿cuáles son los derechos laborales?, ¿cómo armar un currículum?», no creo que sean esas cosas las que incidan en que el gurí sostenga o no el laburo. Me parece que eran más, creo yo, que lo que pudo haber colaborado con el proceso de ese gurí, fue una cuestión.»

> «…el sostenimiento del trabajo, y esas situaciones que se sostenían en el trabajo, que oficiaban de objetivador de los gurises.»

«…pero es mucho más sencillo en la cotidiana, porque vos venís, hacés una actividad, trabajamos esto, alguna cosa aprenderá el tipo, otras no; pero igual, eso me parece que lo más desafiante con estos gurises, y en lo laboral, es qué pasa en el cotidiano porque tá, sí, yo puedo saber que tengo que llegar temprano a trabajar, pero después, por la razón que sea, no llego temprano a trabajar. Hay algo entre bueno sí, el saber y cómo eso el tipo lo incorpora o no, a una experiencia concreta de trabajo, que sabe que si eso no lo incorpora va a fracasar en el trabajo. Entonces, para mí, el desafío más grande tenía que ver con, una vez que ese gurí tiene adquiridas esas cosas que hacen a obtener y mantener un trabajo…».

En síntesis, la integración de los adolescentes aporta un conjunto de condimentos para el proceso educativo: «…todo lo que tiene que ver con la cuestión laboral, por qué un laburo me da más que plata, trabajar las contradicciones que tiene el mundo del empleo...».

El acceso a la cultura narrativa, libros, películas, teatro, «ha sido todo un logro en la base de la lectura, en escuchar cuentos, en ver películas, en el pintar y es un espacio de charla. Todo eso se hace mientras se charla…». Historias de otros para enriquecer la cotidianeidad, para nutrir la reflexión y para disfrutarlas.

El disfrute de distintos lenguajes expresivos resultan contenidos seleccionados con frecuencia por los educadores sociales para transferir a los adolescentes en los dispositivos tutelares: «lo cultural, lo formativo y me parece que siempre es necesaria la experiencia»; «más allá de que no hagamos mucha recreación, el tratar de vincularlos con espacios de disfrute, los museos, un centro cultural»; «aportar desde la cultura general, conocer otra música, conocer el teatro»; «clase de danza»; «tiene biblioteca… En la biblioteca un día se ve cine, otro se pinta, se hacen juegos, entonces todo el día está lleno de actividades adecuadas para él»; «en una época, lectura, tipo diarios, revistas»; «las letras, la música, mucho ensayo, la postura, vimos videos de murga»; «había que despertar al gurí para que pasara la letra»; «invitar murga joven, algo de lo artístico, y ustedes van a armar un repertorio y van a ensayar todo enero para hacer ese festival»; «entró becado entre ciento y pico a la escuela municipal de música, el gurí no tenía idea de dónde entraba»; «empezar a mostrarles algo más, como con la música, las cumbias». Muchas veces estas acciones son profundamente libertadoras en contextos de encierro, ya que instalan otro ritmo, estos temas sobre lo que intercambiar, pero hay que ir contra la tradición tutelar y de seguridad, ya que «…había una resistencia a que el gurí riera, leyera, escuchara música, mirara una película, que pudiéramos pensar en qué iba a hacer cuando saliera. A nadie se le ocurría, al contrario…».

La promoción cultural es un terreno amplio y fecundo donde enfrentar al adolescente con ofertas diversas, que permitan encontrar intereses, motivaciones que oficien de punto de enganche para construir el proyecto personal del adolescente.

2.5. Ser otros

Las contradicciones de la acción educativa implican asumir una posición de actor multifacético, dispuesto a transformarse, actuar diversos papeles en los distintos escenarios que nos proponen las instituciones para relacionarnos con los adolescentes.

El ser educador de calle, educador de internado o educador en una cárcel nos instala en la incómoda adjetivación de los ámbitos concretos donde se materializa la acción educativa.

Proponemos desoír el mandato implícito del adjetivo para pensar las implicaciones de ser educadores en distintos escenarios donde proponernos actuar de acuerdo a la situación: siendo portadores del tiempo, del espacio, del sueño, del cambio….

SER OTRO (Mario Benedetti)

No hay humano que quiera ser otro y meterse en ese otro como en una escafandra como en un aura tal vez o en una bruma en un seductor o en un asceta sólo yo no quisiera ser otro mejor dicho yo quisiera ser yo pero un poco mejor...

Fragmento de PIEDRA DE SOL (Octavio Paz)

¿la vida, cuándo fue de veras nuestra?,¿cuándo somos de veras lo que somos?,bien mirado no somos nunca somos a solas sino vértigo y vacío,muecas en el espejo, horror y vómito,nunca la vida es nuestra, es de los otros,la vida no es de nadie, todo somos la vida –pan de sol para los otros,los otros todos que nosotros somos–,soy otro cuando soy, los actos míos son más míos si son también de todos,para que pueda ser he de ser otro,salir de mí, buscarme entre los otros,los otros que no son si yo no existo,los otros que me dan plena existencia,no soy, no hay yo, siempre somos nosotros

¿Qué es un educador social? Puede ser una pregunta para cerrar el apartado referido a las funciones, podemos encontrar diversas respuestas que dependen de los marcos donde nos posicionemos. Una primera respuesta podemos encontrarla acudiendo a una estética poética, esto de ser otro, o de no ser nunca lo que somos. La metáfora de *meterse en ese otro como en una escafandra*, resulta sugerente, ya que si bien somos nosotros cuando ejercemos la función pedagógica estamos siendo otro. Algo de esto hacía referencia una de las citas cuando se refería a ejercer una responsabilidad, y la necesidad de ser conscientes de su relevancia. Y ese ser otro, tiene una dimensión colectiva, *los actos míos son más míos si son también de todos,* que lo relacionamos con eso que delimita un ejercicio profesional a partir de compartir con otros pares una misma función, un pacto implícito de ejercer al igual que otros una misma profesión.

En ese ejercicio de otredad, aparece la función evaluativa/diagnostica, auxiliar de la justicia por ejemplo, donde el educador va a dar cuenta de algunos procesos de los adolescentes. Parafraseando a Foucault, implica ponerse en posición de defender algún tipo de verdad asentada en un ejercicio poder profesional, «…trabajamos sobre los procesos… no hacemos informes favorables sino consideramos que lo sean. Y si vemos, que es mejor que esté afuera, ahí que se pide una sustitución de la medida». Tal vez este es un ejemplo radical, porque ese saber sobre los otros, desencadena medidas judiciales que tienen que ver con el ejercicio del derecho a la libertad, o continuar recluido.

Por tanto documentar lo actuado es imprescindible para sostener un ejercicio profesional de la tarea, «hay informes, un trabajo de seguimiento, registros. Si no hay registros se pierde», por tanto «…es importante que todo vaya registrado, que lo que se haga no quede perdido».

Ser educador social requiere paciencia, para tolerar la incertidumbre por el destino del Otro, paciencia para que él, y no nosotros, asuma un compromiso consigo mismo y así impulsar, sostener y acompañar un proceso de cambio. Un ejemplo radical de esta perspectiva la encontramos en el trabajo educativo en calle, «…andábamos por ahí tomando mate mientras

ellos buscaban una caja donde acostarse, y gente de repente les ofrecía plata para abusar de ellos». Implica ponderar la situación, porque cuando se ha actuado contra la voluntad del sujeto, sin respetar los tiempos, «las internaciones compulsivas llevaban a fracaso de la estrategia, el adolescente entraba obligado a un hogar y no llegaba a estar una noche», y volvía a la calle y perdiendo contacto con los educadores.

Ser educador social implica reconocerse en proceso de aprendizaje a través de la experiencia, con la incomodidad del no saber. El aprendizaje mediante la reflexión y problematización de la experiencia profesional «te hace comprender», «me hizo comprender bastante», «comprendí bastantes cosas y para mi fueron experiencias significativas». Se trata de una profesionalidad inalcanzable ya que siempre se está en proceso de conocer otra cosa, mientras desconocemos otras tantas.

Ser educador social en dispositivos tutelares, requiere de autoconfianza, aunque el riesgo de caer en la omnipotencia educativa está latente: «en situaciones que te desbordan…cuando pasa y tenía que ver lo educativo, con el contacto puramente humano, yo decía que imagináramos que éramos los únicos educadores en el mundo y que aquel, era el único educando».

Un educador que trabaja con adolescentes que no tiene referencias familiares estables, donde se comparte tiempo en un ámbito residencial, donde el cuidado es una función sustantiva, se pone en juego algo de la función paterna o materna. En este sentido una educadora expresa: «como mujer, y como… no como madre, pero sí en situaciones donde la figura materna estaba problematizada. Porque en todos los casos venían con abandonos y demás, y no es lo mismo el abandono paterno que el materno. Y dentro de eso, cómo una te parás como mujer.»

También, se destaca la dimensión constructiva de la función educativa, en contextos de convivencia en amparo o infracción, o en la calle como escenario, es más lo desregulado de la función que aquello que está previsto. Por tanto, los educadores sociales ingresan a un puesto de trabajo con el acumulado de la formación, otras experiencias, pero mucho de la función se juega en las relaciones concretas con otros profesionales y trabajadores de lo educativo y con los propios adolescentes. Los años de experiencia irán asentando una modalidad, llegando a construirse estilos del ejercicio profesional, pero cuando se inicia ese camino las discusiones, las incertezas son parte de los mecanismos para instituir roles profesionales nuevos. En ese sentido una de las educadoras entrevistadas plantea que al principio «…pensaba mucho en qué tengo que decir como educador. O sea, te escucho tres horas y ¿cómo te contesto? ¿Cómo una terapia? ¿Moralmente?, ¿cómo un padre? Eso siempre está como interpelándote y mi intención ahí siempre fue buscar lo educativo: pero ¿qué es una respuesta pedagógica, educativa? Y también me he peleado con compañeros de otras formaciones porque no se entiende mucho qué es lo educativo… primero lo pienso por lo que no sería, que también me ha servido. Como que a veces tendemos –por eso bien de la psicología– al análisis, ¿por qué me estás contestando así o asá? Y pienso que lo educativo, de esa experiencia, es no justificar… es como responder desde lo más concreto. Por ejemplo, un chiquilín te pide para hacer tal cosa, yo no tengo por qué pensar y analizar por qué me lo está pidiendo; en el momento, yo tengo

que contestar entendiendo el contexto, porque me lo está pidiendo dentro de su vida cotidiana.» Hay una opción por reducir la interpretación de las causas y orientarse a la acción, hay que «…concretar mucho más. Si empiezo a llenarlo de interpretaciones y contenidos, mi respuesta va a ser fuera de ese contexto, de educador – chiquilín.»

Resulta interesante ese proceso de construcción donde ir encontrando una línea de acción afín de las expectativas, los deseos del educador, pero que a la vez tengan un sentido –teórico y metodológico– a la interna del marco disciplinar de la educación social. Esta idea de *ser otro* significa encarnar una flexibilidad para adaptarse a los contextos y a las necesidades de los sujetos de la educación. No se trata de construir una forma eficaz de ejercer como educador, y transitar por espacios, sujetos y dispositivos distintos y replicar la receta personal del buen educador social. Por el contrario, si pensamos la educación social desde el concepto de antidestino, movimiento y rizoma, el educador social en tanto sujeto de experiencia está orientado por estos principios, pero va trasmutando sus estrategias para acompasarse con las dinámicas donde le toca actuar. En última instancia, se trata de un artesano ensimismado en su tarea pedagógica de componer la mejor oferta educativa para que los adolescentes aprendan formas diversas de transitar por el mundo.

Bibliografía

Arendt, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Peninsula.

Beloff, Mary (2004). *Los derechos del niño en el sistema interamericano*. Editores del Puerto. Buenos Aires.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo: Paz e Terra.

Fryd, Paola; Silva Balerio, Diego (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.

García Molina, José (2003). *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en la educación social*. Barcelona: Gedisa.

Gomes Da Costa, Antonio Carlos (1995). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada.

Heller, Ágnes (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Herbart (1946). *Antología de Herbart*. Buenos Aires: Losada.

Moyano, Segundo (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.

Núñez, Violeta (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

Rebellato, José Luis (2003). «Horizontes éticos en la práctica del educador social». En: AA.VV. *Una educación social para el Uruguay*, (págs.41-74). Montevideo: CENFORES.

Rosencof, Mauricio (2000). *Las cartas que no llegaron*. Montevideo: Alfaguara.

Sennett, Richard (2003). *El respeto, sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

Sennett, Richard (2007). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Sennett, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Tizio, Hebe (2006). «Prólogo». En: August Aichhorn. *Juventud descarriada*, (págs. 9-22). Barcelona: Gedisa.

Vaz Ferreira, Eduardo (1962) *Lógica viva*. Buenos Aires. Losada.

1 Este tipo de actuación tiene que ver con lo que Rebellato denomina estrechamiento institucional, ya que «Los educadores sociales trabajan, muchas veces, en situaciones institucionales que parecen dejar márgenes restringidos para la acción. (…) En primer lugar, se dijo» que pueden darse ciertas situaciones frente a las cuales es preciso poner límites y, quizás, llegar a la decisión de no actuar en determinadas condiciones. En segundo lugar, también se consideró que la ética supone una actitud estratégica, es decir, la búsqueda de cómo actuar en situaciones complejas donde puede haber poco margen». (Rebellato, 2003: 50)

2 Tanto la Convención Internacional sobre los derechos del niño, Ley N° 16.137, como el Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley N° 17.823.

3 Si bien la investigación que realizamos no tiene una perspectiva de género, es posible que esta referencia del rol de las educadoras en tanto madre o empleada doméstica, tenga que ver con la asignación de los roles tradicionales de género que importan una discriminación sobre las colegas educadoras sociales. Seguramente puede ser objeto de próximas investigaciones que aborden estos asuntos desde un enfoque de género.

4 Edgar Allan Poe, «El hombre de la multitud». En *Cuentos, 1,* (págs. 151-161). Madrid: Alianza.

Capítulo VIII

Inter-medio: sobre los mínimos de la acción educativa

La educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria y los seres humanos, dondequiera que estén, están embarcados en una aventura común. Es preciso que se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano.

Edgar Morin, 2012: 63

1. Comprensión de la dignidad humana

El desafío de la educación social es de-construir los dispositivos tutelares a partir del fortalecimiento de los mediadores que se ponen en juego en la relación educativa. El robustecimiento de contenidos educativos, los proyectos y la narración biográfica permiten establecer una relación educativa que rehúye del lugar común de la ayuda o el castigo, y materializa vínculos valiéndose de recuerdos, deseos, conocimientos, habilidades, relaciones sociales, afectivas o laborales, etc.

En esta perspectiva los tres elementos de mediación de la relación educativa son la biografía del propio adolescente que configurará narraciones de eventos, acontecimientos que dan sentido a su vida, la cultura en el sentido más amplio posible de acceso, goce y producción, y el deseo de una situación diferente, de un proyecto de futuro. La interacción entre estas tres dimensiones será el territorio de actuación educativa, de despliegue metodológico para la promoción de aprendizajes.

Retomamos algunas ideas de Morin (2012), que desde el pensamiento de la complejidad aporta un concepto significativo para los procesos de trabajo socioeducativo con adolescentes institucionalizados, la *enseñanza de la condición humana*. Ante los riesgos de deshumanización que están latentes en las prácticas tutelares, como expresará Agamben (2004) el *estado de excepción* muchas veces opera como la regla. En un escenario de estas características las prácticas de los educadores sociales en las instituciones de protección deben considerar el impacto de dos efectos reseñados por Morin, el *bucle cerebro-mente-cultura* ya que no hay cultura sin cerebro humano, *ni hay capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura.* (Morin, 2012: 70); y la relación triúnica entre *razón-afectividad-impulso*, que no funciona con un criterio jerárquico, sino en una «relación inestable, permutante, rotativa entre las tres instancias». (Morin, 2012: 72) La racionalidad funciona en competencia y antagonismo con la impulsividad y la afectividad. Por tanto interpretar lo humano «supone comprender su unidad en la diversidad y su diversidad en la unidad» (Morín, 2012: 74) por tanto nos estimula a tramitar relaciones paradojales y complejas. La condición humana adolescente requiere de la comprensión por parte de educadores e instituciones, ya

que es necesario *ofertar lugares* (Brignoni, 2012) hospitalarios y habilitadores para promover el máximo desarrollo de las capacidades. La competencia entre razón, afectividad e impulso se expresan con mayor énfasis en la adolescencia, y ello registra exteriorizaciones diversas en los dispositivos tutelares, accionando con reflejo normativo, utilizando la sanción como operación de gestión disciplinaria. Por el contrario, aportar a la construcción de sentido, al conocimiento de sí del adolescente requiere activar una estrategia y práctica hermenéutica donde prime el entendimiento como forma de abordaje del conflicto.

Gardner propone que la educación debe permitir a los sujetos la comprensión de las principales formas de pensamiento y destaca que «cuando una persona comprende algo –un concepto, una técnica, una teoría o un ámbito de conocimiento–, lo puede aplicar de forma apropiada en una nueva situación.» (Gardner, 2012: 138) ¿Cómo enseñar la condición humana para promover la compresión de los adolescentes? La interrogante delimita uno de los principales problemas de la institucionalización que se expresa en la preeminencia de la institución sobre el sujeto. Comprender la condición humana por parte del educador es un requisito básico donde el adolescente esté por encima de la institución, porque la institución no existe para el educador, no es un fin en sí mismo, sino un medio para el cuidado y la promoción cultural.

En este capítulo avanzamos en la conceptualización emergente de las verbalizaciones de los educadores respecto del qué (contenidos) y el cómo (metodología) de la acción educativa. Asumimos el desafío de separar, con una finalidad analítica, los objetos de la cultura a transferir, de los métodos en que se realiza esa transmisión, aunque asumimos que contenidos y métodos forman parte de un proceso unitario. (Píriz, 2003) A continuación presentamos una tabla donde se mencionan los puntos a desarrollar. No se trata de una lista taxativa, sino de unos mínimos que delimitan la acción educativa con adolescentes institucionalizados por protección.

Tabla 2

Contenidos	Lineamiento metodológicos
Cuidado de sí	Interrumpir las dinámicas y ritmos de las situaciones de vulneración
Vivir con otros, aprender el tiempo	Proyectos personales para singularizar
Formas de relación social	Planificación como ordenador
Circulación social amplia	Trabajo en equipo
	Admitir el error, el fallo para volver a intentarlo

La relación entre la función educativa, la concepción de sujeto, los contenidos y la metodología de la educación social es lo que delimita un modelo educativo particular que permite analizar las dinámicas y efectos de la institucionalización. Asimismo permite establecer los lineamientos de una propuesta desde un realismo marginal narrativo, que

requiere describir y conocer los procesos sociales e históricos de la intervención institucional, leyendo críticamente la experiencia y sus efectos realizados desde un margen.

2. Descripción situacional de los contenidos mínimos

2.1. Cuidado de sí

En situaciones donde las instituciones no sólo no cuidan, sino que son agentes de la vulneración, un contenido educativo sustancial es el cuidado de sí mismo, orientar la acción educativa hacia que los adolescentes sean agentes de su autocuidado. Según lo expresan algunos de los educadores sociales entrevistados, el cuidado del cuerpo oficia como puerta de entrada para trabajar sobre otro tipo de cuidados: «que aprenda a cuidarse por sobre todas las cosas. En su cuidado personal, aprender a quererse. El cuidado personal en lo físico le lleva a cuidarse a sí mismo. Eso te permite trabajar en su higiene, a poder trabajar el tema de los cortes, el tema del cuerpo». Si bien cierta despreocupación por el cuidado de sí mismo es propio de la adolescencia, donde como aparece anteriormente asumir riesgos es parte de la relación de la adolescencia con el mundo. Resulta especialmente relevante que los adolescentes asuman actitudes de cuidado.

Debemos ser conscientes de que los dispositivos de encierro son especialmente impiadosos con los adolescentes: «Entonces es necesario empezar por el cuidado del cuerpo, el cuidado personal, el cuidado de la apariencia». Ante esta constatación una de las educadoras sociales desarrolla una estrategia para avanzar sobre este complejo tema. Mediante el trabajo de salud bucal se comienza un trabajo educativo más amplio, «…el chiquilín que llega jamás fue al dentista, les tienen terror, los odia y viene hecho mierda. Me propuse que el 70% de los gurises salgan con el alta odontológica…ha sido un éxito porque logra vencer muchos miedos, es confianza, yo trabajo más que la salud bucal en la confianza en el otro. Que el tipo se pueda entregar al otro, ese es el objetivo educativo de mi proyecto. La boca es una excusa». Aquí encontramos un claro ejemplo de la intencionalidad educativa puesta en juego a través de ubicar un tema que dé entrada, que abra la posibilidad de instalar otros contenidos educativos. Cuando la educadora dice «la boca es la excusa», expresa la estrategia pedagógica de colocar un contenido concreto que habilita la construcción del vínculo confianza, y a partir de allí trabajar otros contenidos educativos. Nos muestra que en ocasiones la estrategia educativa debe dar un rodeo, otra clara relación contenido-metodología como una unidad. La paciencia del educador de saber esperar la oportunidad, sin preocupación por visualizar resultados inmediatos y tener la postura de sostener su oferta educativa, más allá de la apariencia de fracaso.

Otra dimensión del cuidado de sí, es el cuidado de los otros. En tal sentido una de las educadoras sociales entrevistadas refiere al «cuidado entre ellos. Que me explicaron mucho» de su solidaridad grupal. Se ubica en el colectivo de adolescentes un lugar de protección, esto

aparece tanto en las menciones respecto de los adolescentes que están en situación de calle, internados o privados de libertad. Una especie de sujeto colectivo, donde se instauran «… lógicas sobre cómo se configura esa grupalidad, y como esos lazos eran bien fuertes. Esto de 'no dejar tirado'… era un colectivo de chiquilines y chiquilinas». Ello se contrapone a expresiones opuestas, «se dieron situaciones muy violentas en la puerta», o donde «había gurises que no cumplían las reglas básicas de no lastimarse, de no romper todo». He aquí una tensión constante que justifica la centralidad de colocar el tema del cuidado de sí y de los otros como un contenido educativo. Requiere crear condiciones para reflexionar acerca de las conductas, las formas de relacionamiento, la estrategia de concreción de los objetivos.

Permitirse un proyecto diferente para sí mismo, para activar su capacidad de proyectarse, ello comienza en el orden simbólico, imaginado una situación diferente, por ello es clave «… que el chiquilín pueda generar esa instancia de pensamiento. Cómo hacemos un quiebre, que tampoco implique olvidar, pero sí un quiebre en que ellos entiendan «ahora estamos pensando en vos hacia la autonomía, esto que vos mismo viniste a pedir». Eso me parece fundamental, generar que el otro empiece a hacerse cargo de sí, aunque sea pensando con otros.»

2.2. Vivir con otros, aprender el tiempo

Si pensamos en los formatos tradicionales de la educación, aulas, bancos, un docente, unos conocimientos explicitados en un currículum, etc., casi nada de esto vamos a encontrar en las propuestas educativas impulsadas por educadores sociales en el contexto de dispositivos de protección. Sí observaremos edificios, salas, adolescentes, educadores, pero el resto está desregulado. Si bien se enseña y se aprende, el qué y el cómo eso sucede está poco estudiado, y bastante invisibilizado.

Cuando pensamos en una institución como un hogar o en la calle[1] como telón de la escena educativa, primero tenemos que ubicar a los personajes protagónicos: sujeto de la educación y educador, luego algo que medie esa relación, si es que queremos adjetivarla de educativa. Luego, el escenario es nombrado por varios de los educadores como «cotidiano». Eso que pasa todos los días, que tiene una rutinas, que es predecible para sus participantes. Y allí parece residir el primer movimiento para fundar la práctica educativa. Una de las educadoras dice: «tuvimos la oportunidad de armar un cotidiano».

Se trata de un concepto que tiene que ver con *dominar el tiempo*, y está es una dimensión netamente educativa, capturar un tiempo, ordenarlo, hacerlo previsible para que en ese tiempo se ocupen espacios, se realicen acciones, se piense y planifique, y por qué no, se sueñe. Trasformar el deambular callejero, el hastío hogareño en un tiempo de aprender, jugar, conversar o discutir. Como lo expresa uno de los entrevistados, «…trabajamos que tuvieran la vida lo más normalizada posible respecto de otros gurises de su edad». Esta apuesta tiene que ver con una ética de igualdad, ya que generar condiciones paritarias con los de su misma generación, es configurar una situación de justicia, que los acerca e incluso equipara con los pares no institucionalizados.

El educador opera sobre el tiempo, genera acciones que producen interrupciones a la inercia de un dispositivo tutelar. Las rutinas marcan el tiempo y resulta importante que estos «…no sólo estén marcados por los horarios de las comidas, que es lo que marca el tiempo. En esa apropiación del tiempo, el tiempo está pautado por rutinas, talleres, maestra, limpiar la pieza, hacerse cargo de su ropa, bañarse, cepillarse los dientes…». Incluso aspectos muy pequeños, que expresan un gesto de normalidad en una institucionalidad que todo lo quiere controlar: «propuse que se pusieran los potes de dulce en el medio de la mesa para que ellos se sirvieran y para que ¡Fue como una locura! Decían que no, porque se van a untar todo el dulce y no va a dejar para otros».

El educador es responsable de dominar el tiempo, de producir cierta estructuración como mecanismo de introducción en las dinámicas institucionales, «no sé si es que se sienten bien tratados, el tema es que empieza con un orden, el tipo llega a un orden». Arranca introduciéndose a un orden, comienza a estructurarse, a sostener rutinas «le decimos: fulanito despertate y vení que está el desayuno, va con la maestra, después al patio, clase de danza, fútbol los martes y se construye un cotidiano […] biblioteca, un día se ve cine, otro se pinta, se hacen juegos, todo el día está lleno de actividades adecuadas para él […] se siente querido, bien tratado, donde en los cumpleaños se les hace unas tremendas tortas».

La creación y el sostén de las rutinas estabilizan los procesos, «…una vez que vos creas esa rutina, continuamente la reclama, porque la necesitan, necesitan esa seguridad. Saber que de mañana alguien les da el cepillo […] esas cosas les marcan los tiempos…».

El buen trato, las relaciones de confianza se ven afianzadas en estos contextos institucionales, también la agresión «…donde estoy ahora es un lugar donde cotidianamente se puede trabajar y muy bien. Lo más significativo es que desde lo cotidiano el buen trato genera buen trato». La devolución de los adolescentes otra vez en espejo, buen trato genera buen trato expresa una perspectiva vincular acerca de los climas educativos generados, de la responsabilidad del adulto en la configuración de las relaciones.

Como nos propone Dalton Rodríguez, las «…experiencias anteriores de la vida cotidiana van tejiendo el entramado simbólico a través de esquemas interpretativos generadores de sistemas de significados que constituyen un universo simbólico, el cual adquiere centralidad en el proceso de socialización de los sujetos.» (Rodríguez, 2003: 86)

Siguiendo a Rodríguez, y dependiendo del enfoque metodológico desarrollado en el dispositivo tutelar en concreto, será la forma en que se integran e interactúan

> «…los componentes que asisten a la cotidianidad del o los sujetos en situación (…) la actuación intencionada del educador promueve una ‘alteración’ en las características de la cotidianidad, anticipando situaciones, introduciendo objetos y promoviendo la repetición de usos y comportamientos.» (Rodríguez, 2003: 88)

Para el autor, en la acción educativa lo cotidiano es la expresión de una intencionalidad que promueve ciertas apropiaciones del universo simbólico, a partir de alterar mediante la planificación el espacio-tiempo, que tiende al establecimiento de tipos específicos de relaciones (Rodríguez, 2003)

Uno de los riesgos de la inmersión del educador social en la vida cotidiana, resulta de que «es una situación tan cotidiana que te hacer perder de vista las cosas más grandes». Una alternativa es que se prioricen las relaciones a la interna de la institución como fin en sí mismo, con lo que se pierde de vista que son un medio para que los adolescentes construyan relaciones fuera del dispositivo tutelar.

Resulta interesante la articulación entre cotidianidad, tiempo, proyecto y proyección que propone uno de los educadores sociales entrevistados, sostiene que desde un proyecto de residencias se promueve una «…organización de la vida cotidiana en forma más autónoma, entonces la autonomía surge como una cuestión clave y yo creo que también atraviesa la posibilidad de que los adolescente puedan pensar, entra en juego el «principio de reflexibilidad». Que puedan ir juntando las cosas que les van pasando y las alternativas que van a tener. Y hay una cuestión de poder convivir con otros en un mismo espacio. Más allá de que después se vayan a vivir solos, esta experiencia de que puedan decir «viví en un espacio en el que compartí con otros». Lo importante es que estén en un espacio donde puedan ver otros procesos similares… Hay una regulación de su tiempo y de su tiempo con otros…». Resulta interesante la complejidad de una propuesta que aprovecha una situación de institucionalización para conjugar espacios, relaciones, aprendizaje del tiempo, organización cotidiana y reflexión que permita a cada adolescente una acumulación de aprendizajes personales, pero en interacción con otros.

2.3. Formas de relación social

Los formatos de relación social parecen uno de los contenidos privilegiados por los educadores sociales en los dispositivos tutelares. Ellos tienen que ver con habilidades de comunicación, resolución de conflictos, evaluación de las expectativas personales en relación con lo que ofrecen los actores y las instituciones.

Tiene que ver con un aspecto interno, las relaciones generadas a partir de la participación del adolescente en cada dispositivo, se trata de aprender «a sobrevivir en la institución… generan estrategias para sobrevivir ahí y es la ley del más fuerte…», lo que puede significar un proceso de desculturización. (Goffman, 1972)

El desafío está en conformar espacios de relacionamiento a la interna de las instituciones que contribuya con procesos de relación social en circuitos amplios de socialización, o que al menos no provoque como deterioro un desaprendizaje social.

En lo concerniente a la vida social normalizada, se requieren competencias vinculares para transitar por espacios que solicitan al actuante cierta flexibilidad de moverse en distintos terrenos, «cómo vas a un trabajo, cómo son tus encuentros con jóvenes, con adultos, cómo llego a un espacio que no conozco, cómo circulo por esos lugares». La adecuación de la conducta, de la forma de conducirse debe orientarse «si pretendo conseguir otras cosas como puede ser un trabajo, un lugar de estudio y voy con una presencia que gratifique al otro el encontrarse conmigo».

Este contenido no puede ser abordado sólo de forma teórica, requiere de ejercicio, que los adolescentes se expongan a diversas situaciones de relación social, para allí analizar desempeño, identificar sentimientos y sensaciones, y problematizar reflexivamente los efectos de la exposición. En ese contexto la presentación del adolescente, «prolijo» «limpio» «agradable», «no es una formalidad innecesaria sino pasa por ser aceptado, por resultarle agradable al momento del encuentro con los otros […] y si queremos desagradarle tenemos que hacerlo concienzudamente».

Aquí encontramos un ejemplo concreto de lo que plantea Piriz, el contenido y la metodología es parte de un proceso único, ya que aprender a relacionarse implica necesariamente valorar el desempeño de los adolescentes en diversas instancias sociales. Por ello el énfasis de los educadores sociales en sus propuesta de pensar articulaciones muy diversas: «ir a boxeo», «realizar un curso de panadería», «jugar al fútbol», «ir a un taller de murga», «ir al teatro», «visitar un museo», «buscar trabajo», «terminar la escuela», «usar la policlínica del barrio», «que conozca la ciudad», «tener más horas de patio», «que vayan a la plaza del barrio», «hacer algún deporte», «ir a una feria», «que conozcan el parque de diversiones», «que sepan tomarse un ómnibus», «que aprenda a hacer una cola», « que sepan cuánto valen los alimentos en un supermercado» y un larguísimo etcétera. Son cosas muy simples, pero que a muchos de estos adolescentes nadie se las enseñó. Imaginémonos a nosotros mismos haciendo un viaje, en alguna ciudad de un país con una cultura totalmente diferente a la nuestra, en oriente por ejemplo, y que tenemos que convivir, relacionarnos. Probablemente nos enfrentemos a situaciones conocidas, y por analogía resolvamos automáticamente, y es muy probable que frente a algunos hechos o situaciones novedosas quedemos sorprendidos, debamos pensar un poco más antes de resolver, de tomar una decisión. Esa sorpresa ante lo nuevo es lo que muchos adolescentes institucionalizados sienten cuando se enfrentan a la vida social. No adquirieron los mecanismos automatizados de respuesta ante lo conocido, lo rutinario. Es una situación novedosa.

En el trascurrir de la transmisión de formas de relación social, se conjugan un conjunto de acciones que tienen que ver con la función de mediación, con la capacidad de crear vínculos, establecer relaciones donde antes no las había. Se crean rutas novedosas, para repetirlas, y hacerlo nuevamente para que el adolescente se las apropie, «me parece que hay una función de mediación importante con distintas experiencias». «Hay una mediación que tiene que ver con la salud. A veces bregamos mucho en el mapa y nos olvidamos que el adolescente puede llegar sólo preguntando. Generamos un laboratorio, vamos al mapa, a la computadora y uno se pone a pensar cómo ha sido eso mismo para uno y no ha sido así. El tema es que lo hacemos solos. Hay que instaurar la idea de que ellos pueden hacerlo solos.» Es interesante la autocrítica del educador respecto al cómo transferir ese aprendizaje, tiene que ver con los materiales, insumos, los *gadget* a que hacía referencia Lacan, aquellos instrumentos que nos constituyen, que nos hacen educadores.

Otro de los educadores entrevistados, hace referencia a estas interfaces, a la construcción de puentes entre los adolescentes y el mundo: «Todo un montón de cosas que uno las trabaja,

documentación ¿De dónde se saca? ¿Cómo? Esto de que mañana se me presenta la necesidad de hacer equis trámite y por lo menos tuve la oportunidad de pasar por determinadas experiencias que no hacer que sea 100% nuevo. Hay todo un montón de cosas que uno va trabajando. Igual, las mayores dificultades están en la puesta en práctica. Ahí observas donde hay gurises que claramente funcionan, y otros que quedan siempre con cierta dependencia institucional, aunque uno tenga el anhelo de que eso no suceda. Y que bueno, que tampoco sé si está mal, me parece que hay ciertos niveles de dependencia que está bien que estén. El tema es poder encauzarlo y capaz estos gurises no tienen esas redes capaces de contenerlos…»

2.4. Circulación social amplia

La circulación social amplia, categoría propuesta por Violeta Núñez, tiene un gran arraigo entre los educadores sociales. Se configura en un objetivo pedagógico a alcanzar que reviste gran complejidad, y expresa un potencial democratizador inédito. Recordemos que los adolescentes que transitan por los dispositivos tutelares, son afectados por dinámicas institucionales totalizadoras. En ocasiones el punto de partida es una oferta integral propia: educación, trabajo, deporte, salud, recreación de políticas focalizadas. La adjetivación de un conjunto de servicios, que garantizan derechos y que cuentan con su correlato de políticas universales en una diversidad de instituciones públicas.

En este contexto de circulación social endogámica como propuesta institucional, se produce una experiencia antieducativa:

> «Una experiencia es antieducativa cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad. Entonces se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro». (Dewey, 1958)

Se expone a los sujetos de la educación a una experiencia que restringe posibilidades, que perturba el actual desarrollo de una circulación social por espacios normalizados, y restringe sus posibilidades en el futuro. Ofrecer una mirada pedagógica sobre este proceso de construcción política de una institución, en relación a una población adjetivada, los menores abandonados y delincuentes, da cuenta de los devastadores efectos sobre los procesos de aprendizaje de los adolescentes atendidos por dispositivos tutelares.

Ese escenario ha sido proclive a la adhesión de los educadores sociales al concepto de circulación social amplia, ya que es un concepto que da fundamento para generar oportunidades a que los adolescentes se expongan a diversas reglas, normas y modelos relacionales que enriquecen sus capacidades de integración social. Se produce un efecto inmediato de mejora de sus capacidades de relación social, a la vez que permite la producción de una ***experiencia educativa***, lo que pone en juego los principios de continuidad de la experiencia ya que va dejando marcas para las experiencias subsiguientes. Además refuerza el principio de interacción que robustece la trama de relaciones que se establece entre las condiciones objetivas del ambiente y los procesos de subjetivación (intereses, deseos,

capacidades) que la propia experiencia va generando. (Dewey, 1958) Se entiende al adolescente como un sujeto involucrado en un mundo en constante cambio, por lo tanto el aprendizaje a través de la experiencia posibilita pensarlos situados en el mundo, en una comunidad, en un centro educativo que provee estímulos para aprender. El educador va a intervenir en las condiciones objetivas, disponiendo distintos instrumentos, medios, espacios de interacción que generan condiciones para el aprendizaje, para la producción de nuevas experiencias.

En las verbalizaciones de los educadores sociales aparecen diversas expresiones del concepto. En un primer lugar asociado al movimiento físico, donde la salida de los centros de internación es casi un objetivo en sí mismo, los adolescentes necesitan «…ejercitar salir, cruzar un semáforo, corren riesgos sí, pero es la única manera de aprender». La exposición al mundo, a la ciudad, al intercambio urbano aparece como una necesidad de aprendizaje para los adolescentes. También la «circulación, el encuentro con el barrio, ir a la plaza», promoviendo el contacto con sus pares «ir a algún cumpleaños, festejar su cumpleaños el día del cumpleaños». En una situación de egreso de un internado, «…necesariamente tenés que hacer un seguimiento donde ahí vas fortaleciendo las redes barriales del chiquilín para que sostengan a ese adolescente en su entorno.»

Por otro lado una circulación social como espacio de intercambio amplio con otros pares generacionales, «empezar a salir de la órbita del Centro» y «también incursionar en que vayan al liceo, en contacto con el barrio, socializándolos», ello incluye la articulación con otras instituciones, «tratamos de trabajar en redes y mejorar las condiciones de los chiquilines». La ampliación de los espacios de relacionamiento social implica una exigencia para los adolescentes ya que «les cuesta integrarse a estos gurises», tienen que aprender «formas de presentarse, de relacionarse, de andar por el mundo». Estos aprendizajes no pueden concretarse teóricamente, requieren de la experimentación del mundo, incluso fracasando en los intentos, pero contando con espacios de reflexión, análisis que permitan trabajar sobre las relaciones y mejorar las condiciones para las próximas experiencias.

Como expresa un educador social con amplia trayectoria en el trabajo en programas calle respecto de la circulación social de los adolescentes por la educación formal, «…no es que la escuela asegure la inclusión social del ciudadano, sino que la no participación en ella sí asegura la exclusión». (Dellapiazza, 2005: 19) Requiere de la vinculación a espacios de disfrute del intercambio, de la circulación social, de aproximarse a la cultura entrando «…a un museo, un centro cultural, un espacio recreativo».

En relación a la inclusión en la educación formal, los requerimientos simbólicos y cognitivo son excesivos para algunos adolescentes: «…aquellos que vienen más desfasados, es muy difícil que se inserten en un liceo, es algo casi impensable.» Y aquí nos enfrentamos a un límite que ponen las políticas universales, dado que son formatos pensados para una «adolescencia normal», que parece no incluir a los adolescentes con trayectorias de encierro protector o punitivo.

3. Cinco claves metodológicas para desmontar los dispositivos tutelares

3.1. Interrumpir las dinámicas y ritmos de las situaciones de vulneración

Considerando los espacios de acción del educador social en los dispositivos tutelares, sea en la calle, el internado o la cárcel, se requiere de una estrategia para interrumpir las típicas dinámicas de relación en estos escenarios discrecionales. La construcción de diques a la represión o al asistencialismo requiere de un movimiento, al menos temporal, donde algo se altera para que lo educativo acontezca.

Una de las educadoras sociales propone «poner una pausa», un *impasse*, un descanso a lo previsible, a lo comúnmente esperado de estos espacios institucionales. En el caso de la privación de libertad se trata de cortar con la circularidad del encierro, la reja, el candado, la comida, las visitas de domingo… para ofrecer algo distinto, un poco de «contacto con otra realidad». En la calle esa pausa es distinta, sí «…estás haciendo la moneda, haciendo la moneda para consumir, pero vamos al cine en el medio». En ambos casos, requiere de una intencionalidad que procura modificar el funcionamiento inercial, queriendo provocar otra pauta de habitabilidad para el adolescente.

El desarrollo de una acción flexible, en conjunto a la capacidad de operar en la adversidad son competencias para ejercer como educador social en instituciones de encierro donde es necesario encontrar espacios para la educación. Como lo expresa una de las educadoras sociales entrevistadas, «…al principio teníamos que engañar, para que no joda, para que no moleste, porque había mucha resistencia…». Ello requiere cierta disposición a sostener, ya que «cuando sabes que tenés un espacio que te lo ganaste, y que los dos días que vas a tener tres horas para hacer lo que vos quieras en ese salón o ese patio, tenes que aprovecharlo». Requiere un saber práctico específico para ejercer con condicionamientos institucionales ejercidos por otros funcionarios, «…vos jugás e la cancha, siempre dentro del control… no podes trabajar con determinados materiales porque lisa y llanamente no te dejan», o trabajar tensionado porque se señala la posibilidad de evasión de los adolescente como un riesgo para el educador «…la puerta ojo, la llave no la pongas ahí, la tenes que tener en el bolsillo».

Emergen dos ejemplos claros de esta flexibilidad, por un lado en relación con los otros adultos del centro, se trata de montar una estrategia para disimularse, para ser poco visible, «…me encontré con un montón de compañeros que en realidad hacían su tarea sin tener demasiada idea… lo primero que me propuse, o tuve que hacer, fue tratar de conciliar, buscar puntos de encuentro con ellos para llevar adelante el trabajo de la mejor manera …lo primero fue ponerme del lado de ellos.» Así conseguía adhesión de sus compañeros que colaboraban con la tarea educativa.

Por otro una flexibilidad asociada a la relación educativa con los adolescentes, que muchas veces alteran nuestra formas de entender la adolescencia. Se trata de estirar los límites, ya que en una situación de conflicto con un adolescente «el que te defendió fue un tipo de 12 años. Entonces yo ahí entendí bastante… empecé a estirar mis límites, yo era bastante estructurada y

un compañero decía que los limites tenían que ser como un chicle estirar sin que se rompieran. Poníamos límites y después teníamos que flexibilizarlos frente a las situaciones con que nos encontrábamos».

La reducción de la vulnerabilidad a la operativa de las instituciones parece una dimensión importante para amortiguar los impactos del encierro protector o punitivo «…más allá del diálogo que puedas tener en instancias de entrevista, donde vos les das orientaciones que vos le darías a un hijo adolescente. Cosas que son básicas, «si estás en el liceo y el profesor te dice algo, no lo mandes a cagar, aprendé a controlarte, vos no vas a poder modificar el estatus del profesor». Es darle herramientas para que puedan moverse en lo que son espacios más reglados, que es lo que les va a permitir integrarse y que no lo rotulen enseguida…».

Si bien, estructuralmente la cultura institucional no permite configurar un proyecto pedagógico general, que ordene y modifique las prácticas de los dispositivos tutelares, «… queda lugar a las individualidades, porque siempre las hubieron. Son micro y mueren en la individualidad porque no se instituyen como modalidad de trabajo. Analizar las particularidades de los chiquilines, te lleva a cuestionar el modelo. No podés evitar hacer eso. La parte de tiempo completo, en vez de adaptarse a los perfiles de los chiquilines, no, quieren que los chiquilines se adapten al centro. Y, sobre todo, si vos a eso le sumás todo el tema de los medios de comunicación y los bombardeos que tienen los gurises…».

Como mencionábamos el estado de situación social respecto de la adolescencia en general, y de los adolescentes institucionalizados especialmente da cuenta de una cultura social segregacionista. Estamos en un contexto adverso para trasformaciones que vayan contracorriente de un modelo tutelar sedimentado y remozado discursivamente.

En casos donde el proceso de desculturización está instalado es necesario desmontarlo, «… el que viene de privación de libertad viene con todos unos códigos y una cuestión que también la tarea es un poco desarmar eso.»

3.2. Proyectos personales para singularizar

«El proyecto educativo individual es, a un tiempo, mapa y brújula.»

(Rovira, 2005: 122)

En estos ámbitos de la educación social, emerge con potencia la posición de los educadores sociales por instalar propuestas individualizadas como forma de contener la inercia homogeneizante. Es así que se privilegia la consideración de la trayectoria, de la experiencia del sujeto de la educación como forma de dar lugar a intereses, expectativas de un proyecto de futuro. En ese sentido se observan un conjunto de referencias, «lo importante es tener en cuenta la individualidad», o «no es lo mismo trabajar la relación con la comunidad con fulanito que con menganito». Se trata de trabajar sobre los procesos identificatorios, las relaciones con los otros y la integración social. El supuesto que sustenta este énfasis es que «los contenidos y la intención con la que tu llegas siempre es diferente con los distintos chiquilines». Esta perspectiva está sustentada teóricamente en el concepto de experiencia, esa interacción

permanente entre acontecimientos exteriores al sujeto y el impacto subjetivo que se produce en el sujeto en tanto proceso de transformación.

Como nos propone Martinis la generación de un espacio para conformar una relación individual «…es una instancia privilegiada para el trazado de itinerarios, entendidos como caminos a recorrer por el educando, con el respaldo del educador, en la dirección de su crecimiento personal y social.» (Martinis, 2003: 132)

Una de las educadoras sociales que trabaja en privación de libertad, hace una opción radical por el trabajo educativo con el adolescentes, incluso a pesar de su familia. En ese contexto expresa: «…hay que trabajar y apuntalar y trabajar la autonomía, nosotros tenemos que lograr que el chiquilín logre, por más que nos pese, a pesar de que tenga 14, 15 años, que el chiquilín se maneje de forma autónoma y que piense por sí mismo, y a veces les decimos 'vos te vas a tener que manejar solo'. Es crudo, es real, pero me parece que es el objetivo nuestro, su crecimiento personal en autonomía, aportar desde la cultura general, muchas cosas, cambiar muchas cosas, conocer otra música, conocer el teatro, eso también. Pero sobre todo, no hay otra forma, tenemos que trabajar con el chiquilín. Ya está, es triste, es horrible, pero no hay otra.» Una opción fuerte, y cierto fatalismo acerca de las posibilidades de algunas familias de cuidar y criar a sus hijos. Ello habilita que el adolescente ponga en juego su decisión, se le da una carta de confianza que con apoyo educativo podrá realizar algunos cambios.

Se trata de un antiesencialismo, a la vez que procura huir de la homogenización, los adolescentes no son figuras cristalizadas, impertérritas, sino que se conforman en interrelación con otros y con las situaciones concretas que los van formando en lo que van siendo. Una de las estrategia es acompañar los intereses, «no ir contra el deseo explícito» del adolescente, Implica que «…cada uno va a tener un proyecto, es muy difícil encontrar dos chiquilines iguales». Ello encuentra un extremo en una de las expresiones de los educadores entrevistados, ya que se sostiene que se acompañara la voluntad del adolescente «aun teniendo la convicción de que seguramente no funcionaría».

Se asume que sólo se puede avanzar si el sujeto toma la decisión de moverse, lo que implica considerar «si tiene condiciones para la pintura, tratar de buscar algo en el barrio para que pueda ir. O estudiar, deporte, trabajar más lo individual». El diálogo con el adolescente en relación a los proyectos personales emerge como un espacio de pensar la situación, para analizar las experiencias e «ir planteando las cosas. Lo pongo dentro del tema salud y derechos: diciéndole que 'esta persona es grande, vos no tenes la culpa de lo que está ocurriendo, esta persona sabe que lo que está haciendo y sabe que está mal, si no, no tendría problema en conocernos'».

De lo que se trata según los entrevistados es de «…un trabajo diferenciado, en el cual, pasando las etapas de diagnóstico de cada uno, el proyecto nuestro apunta a un reconocimiento de sus derechos… trabajar con los vulnerados, la recomposición de derechos…», «lo mejor se vio en el trabajo individual». O de que «hay que tratar de analizar individualmente la situación de cada uno y tratar de mejorar la calidad de vida».

El encuentro educativo, ese vínculo de confianza que se establece entre el educador y el

adolescente es el espacio de construcción de una narrativa de cambio, de un proyecto donde el adolescente planifica qué y cómo cambiar algo de su trayectoria. Y el educador es quien orienta, sostiene, confronta para facilitar ese proceso que es de dominio del adolescente.

«estas dos o tres horas, o las que sean de encuentro, donde básicamente conversamos»

«la mayor parte del tiempo trabajo en intervenciones desde lo individual»

«la pretensión es que la persona pueda construir un proyecto. Un proyecto que tenga que ver con él»

En el encierro del internado y la privación de libertad, la vida cotidiana, las rutinas estructuran formatos de relación a impulsos de un aprendizaje osmótico. En relación con los proyectos personales de los adolescentes, el educador puede incidir en lo cotidiano para que este escenario contribuya con los procesos personales. Para ello se requiere «…precisar metodológicamente trayectorias individuales y/o grupales que atiendan a las particularidades de la acción socioeducativa en el marco de la vida cotidiana». (Rodríguez, 2003: 93) En la conjunción de marcos comunicativos, diálogo, producir espacios para la reflexión y problematización de los esquemas de comportamiento del proyecto educativo. (Rodríguez, 2003)

Un punto de partida común que emerge de las verbalizaciones tiene que ver con el análisis de la situación del adolescente: «…por lo menos con algunos gurises, se logró que pudieran problematizar su realidad y tratar de ver que hay algo diferente. Esa era la idea, más allá de las historias familiares donde todos eran chorros. Ahí, a veces, te agarrabas de pequeñas cosas, yo qué sé, a uno capaz que tenía una novia con la que estaba muy enganchado y bueno ‘proyectémonos a cuando salgas, capaz podés irte a vivir con ella, conseguir un trabajo’. *Pe*queños proyectos de vida, en función de algo que les sirva de significación para ellos.»

3.3. Planificación como ordenador

Toda práctica educativa es por definición planificada, en estos ámbitos de actuación es más necesario, ya que prima lo emergente y la crisis como patrón regular en la situación educativa. Se trata de un instrumento para socializar propuestas y experiencias entre los educadores, que organiza el trascurso de la acción educativa y que hace del educador un actor consciente del diseño y de las decisiones que va tomando (Álvarez, 2003) en el proceso de trabajo individualizado.

Los educadores sociales entrevistados plantean que la planificación significa una estrategia para establecer cierto orden y previsibilidad a la acción educativa, «queríamos que ellos pensaran en algo que durara el mes entero», o como lo expresa otra educadora que necesitaba «tener algo para hacer pero no para mañana, para todos los días». Ello posibilita dar cierta continuidad a la estrategia pedagógica, generando cierta organización, incluso en medio de emergentes.

También la planificación permite establecer cierta intencionalidad, porque por ejemplo una

salida recreativa no es un fin en sí mimo, porque «uno quiere que los gurises vayan, se diviertan, se caguen de risa, pero la actividad empieza antes. Para que aprendan a tomar un ómnibus, que compartan el espacio con otras personas, que aprendan a esperar, hacer una cola. En definitiva a circular como cualquier otro chiquilín, ir a una plaza, disputarse un hamaca, resolverlo de otra forma».

Una característica de esta planificación educativa es que debe ser móvil. El relato de una de las educadoras lo muestra con claridad, «…soy bastante obsesiva con la planificación, pero entre lo que planificás y lo que luego ocurre puede haber muchas variables… preveo que vamos a tener un encuentro así…y después ese encuentro termina saliendo de otra forma». O lo que dice a continuación, «planificas para ir cumpliendo con los objetivos».

En los procesos de trabajo educativo individualizado el educador «…nunca está 'solo', ya que si trabajo con el educando ha de ser fruto de una planificación compartida desde el equipo de trabajo.» (Martinis, 2003: 132)

La planificación requiere de una información mínima acerca del adolescente «tengo que tener información básica para trabajar con el gurí, para que el chiquilín entienda qué es lo que pasó». Esto es especialmente dificultoso en los centros donde los adolescentes están institucionalizados, y el rol del educador social no está instituido, repitiéndose escenas donde otros profesionales, principalmente asistentes sociales y psicólogos, son los «propietarios de la información del adolescente». En los dispositivos tutelares la ética del uso de la información es una dimensión a regular de alguna forma, porque se producen fenómenos tales como la apropiación de la información por parte de «los técnicos» y a la vez un uso discrecional que apunta al sometimiento del adolescente. La información deviene un arma contra los sujetos, no un insumo que permita historiar para planificar un porvenir.

Uno de los educadores sociales entrevistado que ejerce funciones de responsabilidad en la gestión de un proyecto, expresa: «estaría bueno poder planificarlo desde antes, pero los tiempos no te lo permiten muchas veces. Y otras veces hay que hacer espacios. Una cosa que está en la tapa del libro, es que vos tenés que hacer reuniones de trabajo, de equipo, y son complejas lograrlas, y acá casi siempre se logra. Porque los compañeros, casi todos, tienen doble empleo, los docentes por supuesto. Y los que no son docentes también. Es complejo, yo le buscaba la vuelta y buscaba hacer pequeñas reuniones, por turnos. Acá hay tres turnos, y bueno, una mensual donde nos encontramos todos. Y si no, ir tejiendo todos los días. Esa dinámica ha dado resultado porque ya los compañeros no esperan a la reunión central para hacer un planteo, no, no… se hace inmediatamente. Y a veces hasta por teléfono.» Da cuenta de la imperiosa necesidad de ordenar el trabajo, de reducir la improvisación, de enrolar a todos los trabajadores de un centro en una línea común de acción.

Un aspecto clave del proceso de planificación tiene que ver con los procesos creativos, ya que un proyecto educativo requiere «salirse de 'lo dado' como única opción válida y avanzar en otra perspectiva de análisis y producción…» (Álvarez, 2003: 165)

En el mismo sentido, «…lo que nos disponemos a provocar está por un lado preconcebido y planificado, pero también, se desborda de incertidumbre, de dudas, e inquietudes.» (Lahore,

Pastore, Pereyra, 2009: 125)

Esta perspectiva que propone la planificación en el marco del proyecto como organizadora de la acción educativa, resulta crucial tanto para la promoción de la profesionalización de los educadores sociales, como para instituir diques a los formatos organizacionales que no lo exigen, o incluso lo desalientan: «…la única instancia que tenés en ese sentido es el diálogo. No hay una propuesta planificada para trabajar, hay intentos muy efímeros, pero sin continuidad. Me acuerdo cuando vino la maestra, el año pasado, que se incorpora y nos apoya en la parte de vincular a los adolescentes a los centros educativos. Al arranque, vino con mucha efervescencia y empieza a armar talleres con los gurises... Le duraron menos de una semana. El dispositivo no lo permite.»

Se observa una naturalización acerca de las formas de actuar, se refuerza que hay una única forma de hacer las cosas, ello se emparenta con la idea que ya mencionáramos de Duschatzky (2001), de la *gestión como fatalidad*.

Por ello, trabajar con otros, exigirse mutuamente, y activar el pensamiento creativo con actitudes que junto a la constancia de sostener la planificación y la evaluación pueden reducir el impacto cultural de esa forma naturalizada de pensar la acción educativa. Implica combatir algo destacado por uno de los educadores sociales: «uno se encuentra con estos temas de la educación y los márgenes de la creatividad y la invención. Creo que somos una sociedad muy poco creativa. Y bastante pacata e institucionalizada, rígida, que podemos no usar saco y corbata pero igual.» Reconocer el problema, no implica su aceptación, inactiva, sino por el contrario asumirlo para cambiarlo.

3.4. Trabajo en equipo

> «…no tener el equipo te ayuda a perderte.»
>
> Educador social entrevistado

> «Para mí fue una etapa muy rica porque era un equipo muy fermental, con mucha práctica pero también con mucho debate.»
>
> Educador social entrevistado

La complejidad de los problemas que se abordan en el trabajo con adolescentes en dispositivos tutelares requiere de espacios de reflexión, análisis, planificación, toma de decisiones que brinden a todos los trabajadores un respaldo robusto en su acción profesional. Esto es destacado por todos los educadores sociales entrevistados, el trabajo educativo social necesita de espacios de trabajo con otros para ganar consistencia. De hecho las dos citas con las que encabezamos el apartado dan cuenta de la relevancia de esta forma de encarar el trabajo educativo social, una por ausencia de equipo que «ayuda a perderte», y la otra donde un buen funcionamiento de equipo es factor determinante de la satisfacción que el trabajo puede otorgar, «muchas práctica pero también con mucho debate».

Una primer distinción que emerge tiene que ver con el equipo como espacio formal, con reuniones periódicas, y toma de decisiones colectiva: «nosotros, en la reunión de equipo que

tenemos todos los miércoles rigurosamente, siempre manejamos procesos»; y el equipo como espacio informal, como opción de los trabajadores en un proyecto, que existiendo o no el espacio formal, buscan estrategias colectivas para sostener el trabajo, y recibir una contención en contextos altamente complejos.

Allí aparece una expresión de una de las educadoras entrevistadas: «el equipo de trabajo informal un antídoto contra el miedo y el boicot». En otro sentido, pero destacando la idea de soporte, de sostén, «el trabajo en equipo no es menor, porque después que me voy yo, viene otro adulto que debiera decir lo mismo, pero siempre se complica. El trabajo en equipo en un hogar eso es muy complejo y los adultos que estamos… el equipo ayuda a discriminar los roles, y pensar que no soy yo la que está mandoneando sino que…» es una función de la institución ejercida por una persona en concreto.

Una de las educadoras sociales entrevistadas da cuenta de la dificultades de instalar esta modalidad en los internados: «…el tema del equipo. Es bien difícil poder trabajar si no está previsto que haya una reunión de equipo, o sea no está dentro de la carga horaria de los educadores, tener momentos para dedicarle a la reunión de equipo. Entonces tenés que pensar estrategias para ver cómo hacés reuniones de equipo para las cosas más básicas como para pensar qué queremos hacer. Entonces, una de las grandes trabas fue no tener un espacio, si bien se buscó, al ser rotativo, con el multi empleo, era complicado. Entonces claro, es como difícil sin tener ese lugar dentro de la institución, porque si lo que proponés no tenés un tiempo de pienso para la gente que está trabajando con los chiquilines, ya te está diciendo todo. Y después apelar a la voluntad de cada uno, es como difícil, nosotros tratábamos de hacer eso, pero es atendible cualquier cosa que te digan.» La centralidad que la educadora le otorga es tal, que cuestiona la viabilidad del proyecto si no se logra sostener un mínimo de trabajo colectivo. Es entendible el planteo, ya que la organización institucional del trabajo produce complejidades que inviabilizan el trabajo conjunto, lo que tiene efectos en las condiciones de producción institucional y afecta obviamente los procesos individuales de los adolescentes.

En ese sentido la reflexión de una de las educadoras expresa que en las dinámicas de equipo donde entra y sale gente, donde la centralidad del trabajo educativo está puesto en las referencias individuales, en el vínculo de confianza que se construye con el adolescente, en un caso de mucha complejidad, la salida de los educadores significó diversos cambios de referencia: «ocurrió y es jodido pero en realidad el fracaso no es de los chiquilines (…) Y yo, asocié y hasta el día de hoy lo hago, es que eso pasó junto a alguna de las cosas que pasó con el equipo. El gurí se fue a pique mal.»

Y un ejemplo para contrastar lo dicho anteriormente: «los logros no se van a dar por individualidades, vos tenés que generar desde equipos de trabajo que sean realmente los que tengan claro el norte común, y que después esos equipos que están dentro de dispositivos, que esos dispositivos estén articulados con el resto de las cosas desde el punto de vista metodológico y conceptual.» El sostén del proceso se produce en el equipo que tiene un horizonte en común, que articula la estrategia, y es conceptualmente sólido para tener fundamento de las acciones que realiza. Si retomamos algo que surge de las funciones,

concretamente en relación a la importancia del vínculo, de la confianza para sostener la relación educativa, seguramente optemos por una respuesta híbrida a la predominancia del educador sobre el equipo o viceversa. Ningún proyecto es sustentable por acciones individuales, ni siquiera por educadores comprometidos y competentes, tampoco es sustentable un equipo si carece de los actores que provoquen y sostengan vínculos de confianza con los adolescentes.

3.5. Admitir el error, el fallo para volver a intentarlo

El lugar del error, del fracaso, parece ser una situación frecuente en estos dispositivos tutelares. Como refería Meirieu (2003), en educación las cosas en general no funcionan. Y en estas instituciones tampoco. La pregunta es qué hacemos ante tanto fracaso, ante tantas vidas malogradas… cuáles son los aprendizajes que extraemos de esa situación, qué riesgos estamos dispuestos a tomar los adultos para provocar un fracaso que deje enseñanzas para volver a intentarlo.

Sobre esto parece hablarnos uno de los educadores entrevistados, «cuando está el educador, pensar el tiempo en que no debe estar el educador, entonces la estrategia pasa por pensar los tiempos donde también uno pueda equivocarse, ¿no? La posibilidad del «como sí», «¡ojo!, estamos acá, si no te sale, nosotros estamos». El «como sí», es un juego interesante para muchos, donde el mensaje es: «en esta te vamos a acompañar, la próxima vas solo». Podemos acudir a la metáfora del trapecista con red, que arriesga, se expone pero sabe que hay un plan B, una estrategia donde está cubierto, en el trabajo educativo con adolescentes esto es fundamental, brindar desde el mundo adulto ciertas seguridades para tomar riesgos que acarrean aprendizajes significativos.

Recordemos que enseñar no es igual a aprender, está claro que todo proceso de aprendizaje institucional requieren de algo del orden de la enseñanza, pero no podemos obviar que la observación, la investigación, el *insight*, el azar, y por qué no el error nos permite aproximaciones diversas para pensar y aprender sobre un mismo problema.

La centralidad está en que los adolescentes comprendan la significación de ciertos apoyos: «se construían vínculos de mucha incondicionalidad, pero me parece que la incondicionalidad no está en el vínculo, en el ‘yo siempre voy a estar, pase lo que pase’. Me parece que el cambio acá implicaba otras incondicionalidades, no puestas en el vínculo. Y eso me parece que podía ser interesante, con la cuestión de que eran gurises con muchos años de esos vínculos incondicionales y que también uno le proponía un cambio para ponerlo en juego enseguida.» Se trata de una incondicionalidad para sostener una propuesta y hay que tener la paciencia de esperar al adolescente, de ofrecer dos, tres y más oportunidades. Pero no para hacer cualquier cosa que el adolescente quiera, sino para darle la oportunidad de formar parte del proyecto, dentro de un encuadre, de una serie de reglas de juego.

La incondicionalidad no está colocada en el vínculo con el educador, como la incondicionalidad padre-hijo, sino en el sostenimiento de una oferta pedagógica. «No es un

cheque en blanco. Me parece que para cualquier adolescente, pero fundamentalmente para aquellos que están en peor situación, son necesarias esas certezas de que hay ciertos niveles de incondicionalidad. Pero que esa incondicionalidad está sujeta a… se construye esa incondicionalidad y ellos también son responsables de que se mantenga.»

«Me parece, justamente, que el proyecto nuestro quería que ese gurí pudiese funcionar en otros marcos, entonces me parece bueno como trabajar o no era tan explícito de que acá la incondicionalidad pasa por que 'si vos fracasás, vos vas a tener una segunda chance o si en esto la macaneaste no inhabilita que sigamos trabajando en otras cosas contigo'. Asumir una posición de realismo crítico que nos permita reconocer que las cosas no funcionaron, valorar porque sucedió y a partir de ahí proponer otra alternativa posible. Evadir un regodeo en el fracaso, que consolide un lugar adjetivado.»

Hace a una actitud del educador donde «…le das un acompañamiento y en ese acompañamiento no cargo al sujeto de interpretaciones mías sino que lo dejo que se equivoque… hay que ir como cuidándose ahí.» Se sostiene a partir de una posición implicada del educador, pero reconociendo que representa un rol socialmente construido, no es una cruzada personal, una opción moral de ser bueno con el adolescente, sino de una estrategia para promover la filiación simbólica.

Uno de los educadores sociales destaca un ejemplo concreto de un proceso educativo de un adolescente respecto a su inserción laboral: «…pienso en un gurí que pasó por tres, cuatro experiencias laborales distintas, que todas sus desvinculaciones iniciales fueron por no tener determinadas habilidades para moverse en el campo laboral y después, hay un nuevo trabajo donde él pone en práctica esos aprendizajes anteriores, esos fracasos. 'Perdí el trabajo por tal cosa, en éste por tal otra', esa autocrítica se repitió en el otro. Capaz pasaron otras cosas, pero algunas no volvieron a repetirse. Un gurí que discursivamente tenía incorporadas determinadas cosas y 'sí soy un boludo', y sin embargo pasó, en un período corto de tiempo, por tres, cuatro experiencias de laburo distintas, este… y sin embargo, hizo un movimiento que le permitió estar un buen tiempo[2] en el mismo trabajo.» Este es un buen ejemplo de un proceso donde el error, el fallo, se torna educativo en la medida que construye un espacio para que el adolescente vaya significando los acontecimientos de su trayectoria de inserción laboral. Tener paciencia, sostener el trabajo, darle respaldo y confrontarlo con sus errores, son las estrategias más adecuadas de acompañamiento educativo.

Bibliografía

Agamben, Giorgio (2004) *Estado de excepción: Homo sacer, II, I.* Buenos Aires. Adriana Hidalgo editora.

Álvarez, Graziella (2003). «Proyecto educativo». En: AA.VV. *Una educación social para el Uruguay,* (págs.162-180).

Montevideo: CENFORES.

Brignoni, Susana (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: Editorial UOC.

Dellapiazza, Rubén (2005). «Algunas ideas acerca de la relación educativa con niños en situación de calle». En: AA.VV. *Una Educación social para el Uruguay II*, (págs.13-28). Montevideo: CENFORES-AECI.

Dewey, Jhon (1958). *Experiencia y educación*. Losada. Buenos Aires.

Duschatzky, Silvia (2001) «Todo lo sólido se desvanece en el aire», En: Silvia Duschatzky; Alejandra Birgin (comp.). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, (págs.127-149). Buenos Aires: FLACSO-Manantial.

Gardner, Howard (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Madrid. Paidos.

Goffman, Erving (1972). *Internados: ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Lahore, Hernán; Pastore, Paola; Pereyra, Rudyard (2009). «De viajes, experiencias y sentidos». En: AA.VV. *Educación social: acto político y ejercicio profesional* (págs. 119-132). Montevideo: ADESU-MEC.

Martinis, Pablo (2006). «Educación, pobreza e igualdad: del 'niño carente' al 'sujeto de la educación'». En: Pablo Martinis; Patricia Redondo (comps.) *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* (págs.13-31). Buenos Aires: Del estante editorial.

Merieu, Philippe (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Morin, Edgar (2012). *Los siete saberes necesarios para la educación de futuro*. Barcelona: Paidos.

Píriz, Silvia (2003). «La práctica educativo-social: algunos aportes para la reflexión en torno a sus métodos». En: AA.VV. *Una educación social para el Uruguay* (págs. 135-161). Montevideo: CENFORES.

Rodríguez, Dalton (2003). «Lo cotidiano: punto de partida y retorno de la acción socio-educativa». En: AA.VV. *Una educación social para el Uruguay* (págs.85-96). Montevideo: CENFORES.

Rovira, María Elena (2005). «Propuestas andariegas en territorios de exclusión social con la brújula de los derechos». En: AA.VV. *Una educación social para el Uruguay II* (págs.97-125). Montevideo: CENFORES-AECI.

1 «Trabajar con niños en situación de calle no significa que solamente sea la calle el escenario de la propuesta educativa, pero necesariamente la calle, al menos en un primer momento, es el escenario de encuentro. Esto agrega una dificultad extra al establecimiento del encuadre por la inexistencia de un espacio físico cerrado y por la existencia de múltiples elementos externos a la relación que interfieren en la comunicación.
En determinadas circunstancia es necesario generar una especie de espacio privado de comunicación en la calle con uno o más educandos y eso requiere de un esfuerzo adicional de cualquiera de los integrantes de la relación educativa, pues son múltiples los actores que interfieren. Tiene que ser muy fuerte la motivación para generarlo y no escaparse de ese espacio imaginario que se debe construir para la relación.» (Dellapiazza, 2005: 25)

2 Actualmente lleva más de dos años en el mismo empleo.

Capítulo IX

Experiencia narrativa: moebius enlazando experiencia-cultura-proyecto

En este último capítulo intentaremos responder a la pregunta ¿quién realiza la acción educativa? Y para ello avanzaremos en conceptualizar la noción de composición de la acción delimitada por Latour (2001) quien expresa que «…la acción es una propiedad de entidades asociadas. […] El atribuir a un actor el papel de primer motor no debilita en modo alguno la necesidad de una composición de fuerzas para explicar la acción.» (Latour, 2001:217)

En la propuesta que realizamos se pone en movimiento continuo la relación entre el adolescente, el tiempo y los mediadores que el educador pone en medio para instalar una relación educativa en un contexto institucional que procura reproducir la dependencia. La cinta de moebius representa un recorrido biográfico narrativo que pone al adolescente en situación de *asumir* (Freire, 2004) su historia para hacerse cargo en el presente de su futuro. Lo que requiere componer una propuesta educativa donde el adolescente movilice sus experiencias, que recoja aprendizajes previos, que den sentido a la actualidad, y desde allí proyectarse a la concreción de un deseo.

Figura 4

Ante la prevalencia de una tradición tutelar que mira y actúa produciendo operaciones que construyen un lugar de carencia, dependencia y peligrosidad para los adolescentes resulta imperativo desde la pedagogía social ofertar otras proposiciones. La *propuesta pedagógica se configura como un espacio relacional, de interacciones* entre actores y elementos heterogéneos que asumen y expresan posiciones particulares en una trama vincular que se entabla entre adolescente y educador en un dispositivo de protección tutelar.

La forma en que miramos, conceptualizamos y narramos la adolescencia, y el lugar de los adolescentes, en la sociedad produce efectos y afectos diversos y correlaciona la idea-lugar con el efecto-afecto. Suscribimos la perspectiva situacional que propone Mèlich cuando expresa que «…somos nuestras situaciones. No hay ni vida ni identidad humana al margen de las situaciones. Una situación es, a la vez, límite y posibilidad de una acción o una decisión.» (Mèlich, 2008: 112) Reconocemos una simetría con la perspectiva desarrollada por Núñez

(1990: 104 y ss.) donde el sujeto de la educación es efecto del lugar que la propuesta crea para ellos.

Las representaciones acerca de los adolescentes, sobre qué es y cómo se comporta un sujeto de la educación instalan formas de ver, concebir y relatar las múltiples interacciones entre acción y pensamiento. Las formas de pensar al otro, las ideas previas nacidas en la experiencia personal, social, laboral, profesional se ven afectadas de alguna forma –cuestionando o reafirmando en composiciones diversas– por confrontación o maridaje con conceptos teóricos.

Se produce una relación entre ese conocimiento del sentido común –las representaciones– que es alimentado por fuentes de conocimiento académico que entra en diálogo con *lo que le pasa* [1] a cada educador, en las diversas relaciones pedagógicas a que se fue exponiendo a lo largo de su vida profesional. Por ello, no podemos concebir las representaciones sobre los sujetos como un terreno consolidado, sino como un espacio de producción simbólica en constante transformación, influido por lo que va aconteciéndole y por las tentativas progresivas (o el insight) de asignación de sentido a la tarea educativa que desarrolla.

Estas interacciones entre la experiencia del educador, su formación, los conceptos a los que adhiere, las *condiciones objetivas* (Dewey, 1958), los *gadget* convertidos en elementos de existencia (Lacan, 1973) o los instrumentos que trasforman al educador social en un *actante* (Latour, 2005), los equipos en los que participa, las instituciones donde se desarrolla, las políticas sociales, educativas, de económicas, de empleo o control social en que opera, así como otro conjunto de elementos, van a influir en su mirada y por consiguiente en las acciones que *puede* emprender. En estas condiciones residen de forma conjunta la posibilidad y el límite, potencia y determinación de ese *ser en situación* (Mèlich, 2008) que es un educador social intentando producir acontecimientos de aprendizaje para los sujetos de la educación, lo que simultáneamente otorga sentido a su propia experiencia profesional.

Una pregunta crucial en esta línea argumental, es ¿si es posible que el educador social se sustraiga del proceso de producción del adolescente, como un otro que refleja sus propias representaciones? El juego del espejo aparece implicado en este proceso de producción de condiciones objetivas y subjetivas para el aprendizaje. Si las dinámicas totalizantes de instituciones de protección posibilitan al educador sustraerse de sí mismo, para no ser un agente de reproducción de un modelo tutelar. Esta situación es conocida en el debate educativo de los últimos 50 años, y tiene una expresión muy relevante en las investigaciones de Rosenthal y Jacobson (1968) quienes concluyen, a través de diseñar situaciones en aulas escolares estadounidenses, que las expectativas y perspectivas de los profesores acerca del rendimiento estudiantil están en relación directa con las expectativas que los propios profesores tenían cuando conocieron al grupo. (Sánchez y López, 2005)

Esto ha sido conceptualizado como el efecto Pigmalión, la profecía auto cumplida de las expectativas de los educadores. Meirieu explica de esta forma el efecto de la investigación de Rosenthal y Jacobson:

«…enseñantes se les dice que tales alumnos tienen grandes capacidades intelectuales, todas las posibilidades están a favor de que obtengan de ellos resultados excelentes, porque, convencidos de esas capacidades, esos enseñantes se dirigirán a esos alumnos de un modo diferente, con un actitud particularmente benévola susceptible de hacerles entrar en confianza gracias al respaldo a sus esfuerzos y a la atribución de sus dificultades o fracasos a flaquezas pasajeras fácilmente superables.» (Meirieu, 2003: 30)

Resultan interesantes los resultados de estas investigaciones dado que permiten reconocer *una potencia nacida en una mirada, un concepto y conjunto de expectativas* orientadas a la producción de los sujetos de la educación. El deseo que el educador proyecta hacia los adolescentes poniendo en acción conceptualizaciones, actitudes y acciones construye un relato sobre los adolescentes, sus oportunidades y destinos, lo que prefigura efectos concretos. Los adolescentes encarnaran o no las representaciones que reflejan sus educadores, pero debemos estar alerta de los efectos implícitos de nuestra presencia en la vida de los otros.

En cambio, las representaciones que destacan las condiciones de posibilidad de los adolescentes que viven institucionalizados en condiciones críticas, significan una contradicción que se trasforma en potencia. Por una parte, y en el sentido de efecto Pigmalión resulta altamente positiva ya que se le devuelve al sujeto una imagen de sí mismo que dinamiza la producción de cambios. Aunque la exacerbación de lo positivo, al desconocer los límites de la situación en que se encuentra el sujeto puede obturar los procesos ya que se soslaya la necesidad de trabajar en profundidad sobre las condiciones de desigualdad en que viven miles de adolescentes.

La planificación educativa aparece como un aspecto clave ya que la acción educativa puede quedar signada por la respuesta a la urgencia, lo que obstaculiza el trabajo educativo a medio plazo. La preparación da un marco de organización a la acción educativa, y fundamentalmente permite identificar los mojones, los movimientos, los cambios que orienten al educador y señalen un camino posible de trasformación.

Como límite de la acción encontramos las representaciones negativas sobre los sujetos, ya que nublan un sentido estratégico y opera contra la posibilidad de trabajar sobre el problema. Un caso típico dentro del sistema de protección es la demonización de la familia de los adolescentes, como causa de los problemas del adolescente. Y la creencia de que esa situación no tiene posibilidad de modificarse, la familia encarna la culpabilización de la situación del adolescente. Sin juzgar esta frecuente interpretación del educador, cuando partimos de esta perspectiva, en el trabajo con la familia del adolescente institucionalizado se obtura la posibilidad de lograr algún cambio, ya que no podemos pensar otras alternativas y se cronifican las posiciones, lo que no permite que ensayemos nuevas estrategias.

Las representaciones sobre el lugar de la familia en el cuidado de los adolescentes, y la tendencia a asignarle la total responsabilidad en la producción de los problemas de sus hijos significa un límite a la construcción de propuestas que la integren como co-responsables junto a las instituciones de los procesos de los adolescentes.

Recordemos que los postulados de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño orientan en este sentido:

«La internación de niños en hogares ha sido usada bajo el argumento de la *protección* del niño que tiene una familia considerada peligrosa para su crecimiento. Sin embargo, hoy sabemos que no es la forma de garantizar un desarrollo exitoso. Existe un amplio consenso internacional sobre los efectos negativos que la separación de la familia tiene para la vida de los niños. Tal como se refleja en la CDN, la familia es considerada el medio natural para el crecimiento, el bienestar y la protección de los niños. Por eso, los esfuerzos deberían ir encaminados, principalmente, a lograr que el niño permanezca bajo la guarda de sus padres o, cuando proceda, la de otros familiares cercanos.» (UNICEF, 2010)

Este mandato de la Convención parte del supuesto de corresponsabilidad del Estado, la familia y la comunidad en generar los mecanismos de cuidado de las nuevas generaciones. Lo que implica una concepción de familia basada en lazos de consanguineidad y fraternos, por tanto los diversos arreglos familiares son espacios privilegiados para el desarrollo de niños y adolescentes.

Al incluir más actores que los padres, estamos abriendo las posibilidades de encontrar otros respaldos para los adolescentes, al enlazar tramas vinculares más amplias, y seguramente más sustentables.

De esta forma nos enfrentamos a la situación de que «…no solamente se cree poco en las potencialidades del niño sino que se descree en las posibilidades de la familia; esto no es nuevo ni tiene que ver solamente con los niños en situación de calle, es una respuesta histórica que acompaña la existencia de los hogares de ‘amparo’». (Dellapiazza, 2005: 20)

Por tanto, la problematización de las representaciones negativas, comporta la posibilidad de imaginar otras alternativas de acción, otras maneras de aproximarnos a la familia, otras propuestas novedosas que conecten, otras estrategias metodológicas nunca antes ensayadas… volver a intentarlo.

La ruptura con los mecanismos de aislamiento social y reproducción de las condiciones de exclusión mediante la operatoria de los dispositivos tutelares parece una propuesta de política educativa plausible a la luz de los efectos que la circulación social endogámica produce en los sujetos de la educación. Si un dispositivo socioeducativo produce aislamiento social, genera mecanismos de circulación social entre pares vulnerados, necesita ser abierto. Cabe imaginar otro tipo de relaciones posibles en clave de ciudadanía, que amplifique los espacios y mecanismos de intercambio entre pares y con adultos. El concepto de circulación social amplia (Núñez, 1990) es compartido por los educadores sociales y es la estrategia para configurar trayectos de inclusión y participación social con los adolescentes.

Desde esta perspectiva el proyecto educativo social se configura como «…un espacio desde el cual experimentar y vivenciar la participación consolidada como espacio de aprendizaje y la experiencia que tendrá que trascender lo concreto de la intervención invadiendo los distintos espacios sociales del sujeto de la educación.» (Pastore, 2005: 91) Asimismo, el proyecto educativo necesita conjugar articulaciones con instituciones y actores diversos a fin de componer una red de sostén que favorezca a los adolescentes transitar hacia

«...procesos de toma de conciencia del ser individual y de la pertenencia a un grupo, a un territorio, a una sociedad, pero a la vez invitan a no quedar por fuera de la construcción de sentidos. Sentirse parte y reconocerse en el contexto favorece el compromiso con la construcción de significados y la apropiación de éstos, mediante procesos de concientización y

reconocimiento de las potencialidades y los obstáculos individuales, así como del medio que ha condicionado las anteriores construcciones.» (Pastore, 2005: 91)

De esta forma se generan condiciones para dislocar la endogamia protectora, que se funda en un acto de reconocimiento del adolescente como un actor social, que en su devenir por las instituciones se torna un cuerpo que aprende de la experiencia. Este proceso es profundamente complejo, requiere prestar atención a dimensiones muy diversas, a fin de promover que los adolescentes en sus tránsitos por escenarios sociales, educativos, culturales y económicos los habiten de distintas formas. En general los dispositivos tutelares procuran suplantar al sujeto y hacen de él un usuario, un beneficiario de una política, lo que niega su lugar de sujeto social, de *sujeto de la experiencia*.

El sujeto de la experiencia, necesita pasear, vagabundear, perder el tiempo recorriendo el paisaje urbano, se requiere entonces de una actitud de *flâneur* , tal como la definiera Charles Baudelaire:

«La experiencia de conocer otros lugares de los social más amplio: espacios e instituciones públicas, monumentos, museos y eventos que conforman parte del patrimonio cultural a que ellos también tienen derecho a acceder y disfrutar, es otro recurso. Este aspecto debe ser tenido en cuenta; ¿de qué manera estar presentes en otros lugares diferentes al barrio, la calle y la escuela? Si la exclusión de la que han sido parte sus trayectorias individuales tiene una inscripción geográfica, pero también cultural y relacional respecto de otros sectores sociales, una experiencia en el sentido de la inclusión, fortalecedora de su capacidad de ejercer sus derechos, debe contemplar los elementos que habiliten un resultado positivo. Las elecciones acerca de dónde ir, las finalidades explicitas de la experiencia, la modalidad de la actividad, su planificación y la valoración acerca de cuáles pueden ser las características más adecuadas para el momento del proceso y las particularidades de los adolescentes, debe conformar en su conjunto una experiencia educativa generadora de aprendizajes, donde se adquieran nuevos conocimientos y vivencias que promuevan una inclusión positiva.» (Rovira, 2005: 118)

Al pensar en los adolescentes de los dispositivos tutelares, en la circulación social endogámica, conviene recordar una idea que propone Benjamin (1989) respecto que *los niños no son Robinson*, haciendo referencia a la novela de Daniel Defoe publicada en 1719. La metáfora de Benjamin pone en cuestión la idea del aislamiento del universo de la infancia y de la adolescencia, respecto del mundo adulto. Expresa que sus juegos son la expresión muda de su clase social, del mundo que habitan. Este concepto resulta sugerente para pensar el tema que nos ocupa, porque la construcción de los dispositivos tutelares en clave de protección parten de una hipótesis opuesta: el aislamiento social. Un concepto absurdo que reza que la separación del mundo social y familiar que producirá efectos de integración social.

La vulneración de derechos de los adolescentes en los dispositivos tutelares parece justificar un incremento de la discrecionalidad institucional. El trabajo con personas en situación de vulnerabilidad lleva implícito el riesgo de la autocomplacencia, todo movimiento, cada cambio aunque sea ínfimo es visualizado como altamente positivo. La vulneración de derechos pareciera una condición para activar una intervención irrestricta, la condición de vulnerabilidad del otro activa la potencia institucional que podríamos formular como una máxima: *Cuanto peor estés, más derechos discrecionales me arrogo para intervenir sin darte participación.* Si lo pensáramos como ecuación matemática el poder

institucional discrecional es proporcionalmente mayor cuanto menor es el poder del sujeto de intervención. Y ello resulta trágico, ya que los discursos puestos en juego, el tutelar y el promotor de derechos, fundamentan y legitiman la acción para mejorar las condiciones de existencia de los adolescentes.

¿Cómo desarticular é*sta operativa perversa?* La respuesta la encontramos en relacionar la representación del adolescente como un igual, con capacidad de producirse, de generar sinergias entre un movimiento simbólico y material de cambio de lugar social, que active la potencia participante en los procesos educativo aporta equilibrio a la asimetría extrema que implica la relación educativa con población vulnerable. Cuanto más activo esté el adolescente, comprometido con su proceso, tomando decisiones, participando en espacios institucionales variados, y fundamentalmente siendo consciente de las dinámicas institucionales en las que está implicado, reducirá su vulnerabilidad a la mecánica discrecional de los dispositivos tutelares.

Imaginamos un esquema donde se articule una representación del adolescente como un igual, una oferta de inscripción y circulación social amplia que repercute generando posibilidades de experiencias educativa.

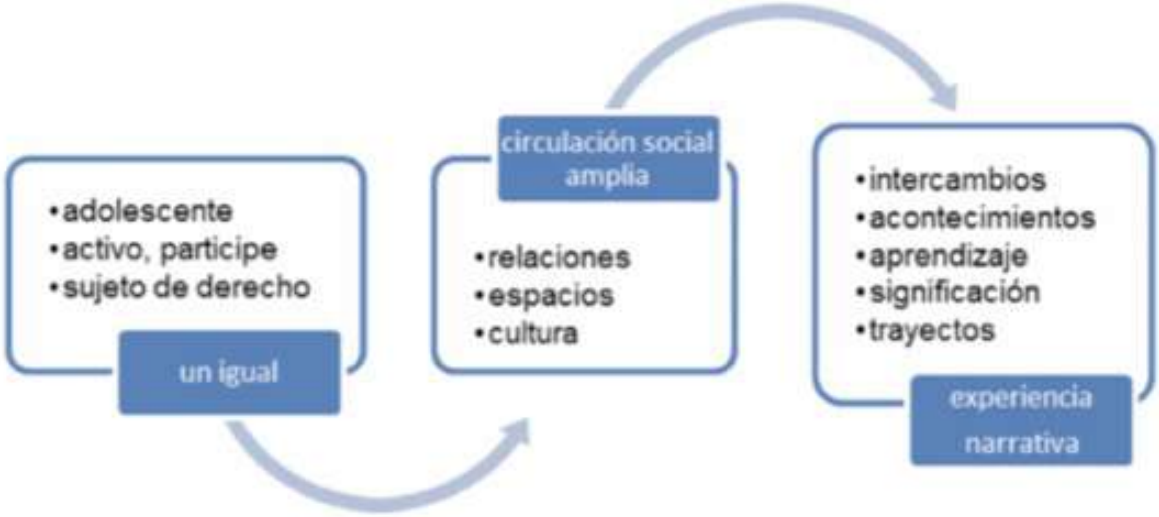

Figura 7

En tiempos donde la adolescencia en general, y el adolescente pobre y tutelado por el Estado aparecen como una amenaza, se refuerza ese estigma paradójico al que hiciera referencia Donzelot: *sujetos en peligro de convertirse en peligrosos*; resulta necesario reforzar otras formas de aproximarnos a esta etapa vital. La representación paradójica del adolescentes como *un semejante, un igual, totalmente diferente,* abre un escenario de expectativa acerca de la trayectorias de los adolescentes. El deseo de construir otra situación configura la posibilidad de romper las inercias tutelares y genera otras oportunidades y lugares para que los adolescentes puedan ocupar. Una pregunta relevante refiere a los efectos en la relación educativa de esta representación, ¿Cuáles son los impactos de considerar al adolescente como un igual?

La categoría experiencia cobra centralidad ya que inicialmente asociada a las experiencias antieducativas de los dispositivos tutelares, pero en estrecha relación con la estrategia metodológica de los educadores sociales de interrumpir las dinámicas y los ritmos de las situaciones de vulneración de derechos, que se expresan en un currículum oculto que privilegia una circulación social endogámica que incapacita la vida social.

Asumiendo este supuesto es que *proponemos pensar la práctica del educador social en los dispositivos tutelares desde la posibilidad de promover la experiencia narrativa de los adolescentes que participan de los dispositivos tutelares a fin de tramitar el devenir de menor (objeto estigmatizado) a sujeto de la experiencia, de la educación que proyecta un mejor porvenir.*

El proceso educativo es complejo, ya que requiere tramitar simultáneamente dos planos de acción: a) el proceso de aprendizaje del adolescente respecto a las formas de relación social, vivir con otros, cuidado de sí y circulación social amplia; b) mientras se sostiene en un trama narrativa singular que entra en diálogo con el contexto social de su generación.

Detengámonos en esta distinción clave entre sujeto de la educación y sujeto de la experiencia. Como plantea Larrosa para «…el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa…». (Larrosa, 2003) Como ya mencionamos la experiencia es *lo que me pasa,* la relación entre el sujeto y los acontecimientos (exterioridad) que lo forman y lo transforman. Se trata de un movimiento subjetivo provocado por la interacción del sujeto con el mundo.

El sujeto de la educación es aquel se encuentra dispuesto a participar de un proceso para adquirir ciertos saberes de la cultura. (Núñez, 1990) Implica una disposición de ser parte de una relación educativa que conecta con algo del orden del deseo de aprender.

Y el adolescente como sujeto deseante, como posibilidad de investir una situación inédita donde pone en movimiento se capacidad de acción para producirse a sí mismo en interacción con el mundo.

El proceso educativo en los dispositivos tutelares es de carácter ternario, ya que implica pensar al adolescente en este triple carácter: es alguien con disposición a aprender –lo que requiere de un educador que quiere enseñar ciertos contenidos educativo explícitos y planificados–, además es sujeto de la experiencia, donde el educador contribuye con un proceso de construcción de sentido, con la significación de diversos aspectos de la vida y organiza los acontecimientos de diverso orden que lo van formando. Y es un sujeto deseante, donde el educador pondrá en juego los mejores recursos y medios disponibles para que el adolescente concrete sus proyectos. El material es amplísimo, dependerá de cada sujeto, donde tiene impacto el currículum oculto institucional, la historia personal, las situaciones de la vida cotidiana, las relaciones afectivas, las expectativas y proyectos sobre el futuro.

Destacamos aportes teóricos desde la educación y pedagogía social alineados con la perspectiva que proponemos que enlaza las nociones de experiencia y narración como dos conceptos que nos permiten pensar las prácticas educativas. Es interesante la posición que propone Rebelatto (2003) cuando destaca en sentido narrativo de nuestra configuración

subjetiva:

> «Somos seres que contamos historias y que, en esas narraciones, construimos nuestra propia identidad. El concepto narrativa del yo supone que soy aquello por lo que justificadamente me tienen los demás, pero que también soy el tema de una historia que es la mía propia. Ser tema de la narración es ser responsable de las acciones y experiencias que componen mi vida. Es estar abierto a dar cuenta de lo que uno ha hecho, de lo que le sucedió o de lo que uno presenció». (Rebellato, 2003: 47)

La invitación al adolescente para *ser tema de la narración* es una acto de reconocimiento de su identidad y lo convoca en la posibilidad y la responsabilidad de producirse a sí mismo. Resuena el emplazamiento ético que realiza Meirieu (1998) respecto al deber del educador de dejar que el otro ocupe su puesto. Y con ello una posición dual de actuar y de dejar hacer, que sostiene un delicado y reflexionado equilibrio entre la responsabilidad de acción y la auto imposición de un límite a la acción. Este asunto es crucial en el contexto tutelar en que estamos inmersos, ya que las ansias de «resolución» del educador sin contar con la anuencia y validación del adolescente produce efectos contraproducentes.

Adherimos a la posición que sostiene Martinis (2003) cuando destaca que «…el desarrollo de procesos de crecimiento y de adquisición de conocimientos requiere de momentos de síntesis personal por parte del educando. Sin esa instancia de síntesis, de auto-reconocimiento, el proceso educativo no llega a plasmarse adecuadamente. Es por eso que las intervenciones individuales de un educador con un educando tienen una importancia central. Esas intervenciones permiten trabajar más detenidamente sobre los procesos de síntesis y reflexiones personales, abordando, a su vez, temáticas que difícilmente puedan trabajarse en el marco grupal.» (Martinis, 2003: 132)

Desde este enfoque se produce una asociación entre el proceso de adquisición de conocimiento con el desarrollo reflexivo. Como lo señala Píriz (2003) desde distintas corrientes pedagógicas se destaca el énfasis de la función educativa respecto a la guía de la reflexión:

> «El conocimiento no existe si no hay reflexión. El espíritu de búsqueda, de indagación es característico tanto del diálogo socrático, de los círculos de cultura de Freire como del carácter del trabajo en Makarenko y las técnicas de Freinet. Por supuesto que Figari también la aplica. El educando debe realizar el proceso pero nuevamente se marca la presencia y necesidad de guía para la reflexión. El papel del educador, del docente, del maestro no está para nada despreciado en ninguna de las propuestas, muy por el contrario cumple una tarea clave: sin su conducción las posibilidades de problematización de la realidad y de reflexión son muy limitadas.» (Píriz, 2003: 157)

Se trata de un imperativo de la función pedagógica en estos contextos de actuación, como bien lo señalan Lahore, Pastore y Pereyra (2009)

> «La experiencia es el lugar donde los tiempos del sujeto se conectan, y desde allí irán surgiendo las narraciones que dan sentido a lo que el adolescente hace, y es, pero también a lo que proyecta ser. Como educadores sociales estamos conminados a ser competentes en la tarea de convocar a los adolescentes a plasmar las narraciones que les brindan sentidos provisionales y los ayudan a construir su identidad.» (Lahore, Pastore, Pereyra, 2009:129)

Y Como adecuadamente expresan,

> «…las adolescencias son prolíferas para la construcción de sentidos, y lo realizarán, estemos o no para acompañarles. Para

sus narraciones se servirán de los instrumentos, símbolos o medios que tengan a su alcance, ya sean éstos, pocos o muchos, diversos u homogéneos, simples o complejos, humanos o deshumanizantes, propios o ajenos.» (Lahore, Pastore, Pereyra, 2009: 129)

Este concepto da cuenta de la volatilidad de los procesos subjetivos, que acontecen sin esperar a los educadores. La ausencia de un educador no comporta ninguna detención. Pero si nos situamos en los dispositivos tutelares, la inacción del educador dará lugar a que las inercias culturales de la institución vayan operando a favor de la ruptura de los vínculos sociales. En esta perspectiva resulta pertinente destacar dos hallazgos respecto de la metodología de la educación social en los dispositivos tutelares:

- las estrategias de interrumpir las dinámicas y ritmos de vulneración; y
- la posibilidad de admitir en el error, encontrar en el fallo una oportunidad para volver a intentarlo.

Ambas claves metodológicas enlazadas permiten posicionarnos ante la vulneración de derechos que experimentan los adolescentes y marcan una línea de acción en la incerteza. Apostando al movimiento, a la acción como motores del cambio de lugar y de las condiciones de producción subjetiva que minimicen la discrecionalidad tutelar en favor del ejercicio de derechos.

Si la construcción de sentido se produce estemos o no para acompañarles ¿para qué el educador? ¿Qué rol tiene el educador en la construcción narrativa de los adolescentes? Para ensayar una respuesta acudimos a algunas de las referencias de los autores citados, por un lado la noción de responsabilidad que propone Rebelatto, ya que *ser tema de narración es ser responsable de las acciones*. Remite a estar implicado, conectado con el propio devenir. En segundo término las referencias de Martinis y de Píriz dan cuenta de una presencia que guía la reflexión, que facilita instancias de síntesis para el autoconocimiento del sujeto.

Dado el estado de situación de los dispositivos tutelares, la vigencia de las constantes históricas del modelo tutelar, y los efectos que tiene en los adolescentes, resulta ineludible realizar una propuesta pedagógica que modifique la inercia asistencial - represiva. Aportamos a un análisis crítico que da cuenta de las situaciones de vida profundamente injustas en que viven los adolescentes institucionalizados, pero sin renunciar a «la lógica de la esperanza y la posibilidad». (Giroux, 1998)

Entendemos que un proceso socioeducativo con adolescentes en los dispositivos tutelares requiere de tres movimientos simultáneos:

a) una apuesta por la *experiencia narrativa* donde se hilvanen historias personales, familiares y sociales que lo inscriban en una trama social para afrontar el porvenir;

b) una *propuesta educativa planificada*, con contenidos explícitos que promueva que el adolescente se apropie del patrimonio cultural que le pertenece por derecho; y

c) la configuración un proyecto educativo que organice líneas generales de un proyecto de futuro a medio plazo, que otorgue al adolescente *un sentido de futuro* que organice y encauce el deseo de la vida mejor.

La propuesta socioeducativa con adolescentes tutelados por el Estado deberá enlazar tres tiempos con tres materiales de trabajo pedagógico: la experiencia y el pasado, los contenidos culturales y el presente, y un deseo, un proyecto y el futuro.

Bibliografía

Benjamín, Walter (1989). *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Dellapiazza, Ruben (2005). «Algunas ideas acerca de la relación educativa con niños en situación de calle». En: AA.VV. *Una Educación social para el Uruguay II* (págs.13-28). Montevideo: CENFORES-AECI.

Dewey, John (1958). *Experiencia y educación*. Losada. Buenos Aires.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo: Paz e Terra.

Giroux, Henry (1998). *Los profesores como intelectuales*. México: Siglo XXI.

Lacan, Jacques. 1973. Seminario N°20, clase 7 del 13 de marzo de 1973.

Lahore, Hernán; Pastore, Paola; Pereyra, Rudyard (2009). «De viajes, experiencias y sentidos». En: AA.VV. *Educación social: acto político y ejercicio profesional* (págs. 119-132). Montevideo: ADESU-MEC.

Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

Latour, Bruno (2001). *La esperanza de pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

Latour, Bruno (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Martinis, Pablo (2003). «Aportes para una metodología de la educación social en 'medio abierto'». En AA.VV. *Una educación social para el Uruguay* (págs.121-134). Montevideo: CENFORES.

Mèlich, Joan Carles (2008). «Antropología narrativa y educación». *Revista de Teoría Educativa* (n° 20, págs. 101-124). Universidad de Salamanca. España.

Merieu, Philippe (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Núñez, Violeta (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

Pastore, Paola (2005). «Redes, pensando desde la educación social». En: AA.VV. *Una Educación social para el Uruguay II* (págs. 77-95). Montevideo: CENFORES-AECI. Montevideo.

Píriz, Silvia (2003). «La práctica educativo-social: algunos aportes para la reflexión en torno a sus métodos». En: AA.VV. *Una educación social para el Uruguay* (págs. 135-161). Montevideo: CENFORES.

Rebellato, José Luis (2003). «Horizontes éticos en la práctica del educador social». En: AA.VV. *Una educación social para el Uruguay* (págs.41-74). Montevideo: CENFORES.

Rovira, María Elena (2005). «Propuestas andariegas en territorios de exclusión social con la brújula de los derechos». En: AA.VV. *Una educación social para el Uruguay II* (págs.97-125). Montevideo: CENFORES-AECI.

Sánchez Hernández, Miriam; López Fernández Marcela (comp.) (2005). *Pigmalión en la escuela*. México: UNAM-Galatea.

1 Remitimos a la noción de experiencia propuesta por Jorge Larrosa, que tiene fuertes implicancias en el proceso

formativo de los educadores sociales mediante el ejercicio profesional.